



UNESP-UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

**A DIMENSÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade

Araraquara/SP

2014



UNESP--UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Ciências e Letras

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

**A DIMENSÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista-UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Araraquara/SP

2014

Vanin-de-Andrade, Milena Andrea Pedral

A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental/Milena Andrea Pedral Vanin de Andrade – 2015
106 p.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Dirce Charara Monteiro

1. Professor alfabetizador. 2. Prática pedagógica. 3. Afetividade. 4. Relação professor-aluno

MILENA ANDREA PEDRAL VANIN DE ANDRADE

**A DIMENSÃO AFETIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

Data de aprovação: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro
UNESP - Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
UFSCAR - São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri
UNESP - Araraquara

Local: Faculdade de Ciências e Letras
Universidade Estadual Paulista-UNESP
Câmpus de Araraquara

Dedico este trabalho a minha família e em especial
ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Profa. Dra. Dirce, pela dedicação e empenho para a realização deste trabalho.

A Professora Dra. Maria Regina Guarnieri e a Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus professores da Graduação do Curso de Pedagogia da UNIARA pelo incentivo durante a minha trajetória acadêmica.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp pelas orientações durante este período.

As professoras alfabetizadoras que participaram espontaneamente desta pesquisa.

Aos meus amigos, aqueles de longa data e aos novos, pela força em todos os momentos.

A Deus e a minha família, pelo amor e carinho.

RESUMO

Muitos fatores podem contribuir para o sucesso ou o fracasso de um processo de ensino, dentre eles, o afetivo. A presente pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, com base principalmente em Wallon, Gimeno Sacristán e Leite e Tassoni, teve como objetivos: a) analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados; b) investigar o modo como se configura a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia compreendeu a observação da rotina escolar de duas classes do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Araraquara-SP, para identificar como os aspectos afetivos da prática pedagógica docente se configuravam. Foi também realizada uma entrevista com cada uma das duas professoras para esclarecer alguns aspectos da observação bem como conseguir informações sobre suas concepções de afetividade e sua importância na relação professor-aluno. Alguns resultados podem ser apontados: a) as concepções de afetividade das duas professoras são apenas parcialmente semelhantes, daí decorrendo algumas diferenças na interação com os alunos; b) ambas apoiam os alunos durante a realização das atividades pedagógicas, orientando, incentivando, esclarecendo dúvidas; c) há algumas diferenças nas estratégias (individual ou coletiva) de correção das atividades em sala de aula; d) ambas demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos e partem sempre do conhecimento prévio deles na introdução de novos assuntos; e) respeitam o aluno, tanto levando em conta as diferenças individuais e estimulando os que apresentam mais dificuldade, bem como não mostrando preconceito em relação à variante linguística menos culta, diferente da variedade exigida pela escola ; f) ambas elogiam as tarefas bem sucedidas dos alunos por meio de palavras, expressões faciais e gestos de aprovação. Podemos concluir que o componente afetivo é fundamental ao lado do cognitivo no processo de ensino – aprendizagem, mas as formas como ele se revela nas práticas pedagógicas das professoras não são uniformes, em decorrência principalmente da trajetória e do modo de ser de cada uma delas.

Palavras-chave: Afetividade. Prática pedagógica. Relação professor-aluno. Professoras alfabetizadoras.

ABSTRACT

Many factors may contribute to the success or failure of a teaching process, among them, the affective one. This qualitative descriptive research, based mainly on Wallon, Gimeno Sacristán e Leite e Tassoni, had as aims: a) to analyze the conception of affectivity present in the theoretical bases above mentioned; b) to investigate the way the affective dimension is configured in the pedagogical practices of teachers working in the first grades of elementary school. The methodology included the observation of the school routine of two groups of students belonging to the second grade of a public school in Araraquara-SP, Brazil, to identify the way the affective aspects revealed themselves in the teachers' pedagogical practices. We also interviewed both teachers to clarify some aspects of the observation as well as to get some information about their conceptions of affectivity and its importance in the teacher-student relationship. Some results may be appointed: a) the conception of affectivity of both teachers was only partially similar, hence originating some differences in the teacher-student relationship; b) both give support to the students during the class activities, guiding, encouraging, clarifying doubts; c) there are some differences in the evaluation (individual or collective) of the students' activities in the classroom; d) both teachers show concern with the students' learning and always consider their previous knowledge as a starting point to introduce new subjects ; e) the teachers respect the students, both taking into account their individual differences and stimulating those who presented more difficulty, as well as not showing any prejudice in relation to their linguistic variety, different from the school variety; f) both teachers encourage the well succeeded tasks using rewarding words, facial expression and approval gestures. We may conclude that the affective component is fundamental, together with the cognitive, in any teaching-learning process, but the way it reveals itself in the pedagogical practices of the observed teachers is not uniform, due mainly to their life trajectory and to their specific way of being.

Keywords: Affectivity. Pedagogical practice. Teacher-student relationship. Literacy teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Alguns resultados de pesquisas sobre a dimensão afetiva.....24

QUADRO 2: Atividades de observação de aulas.....45

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Como surgiu o interesse pelo tema.....	11
Apresentando a pesquisa.....	13
Questões de pesquisa e objetivos.....	17
1 BUSCA DE FUNDAMENTOS.....	20
1.1 Alguns estudos sobre a relação entre afetividade e ensino.....	20
1.2 Busca de fundamentos sobre a dimensão afetiva.....	25
1.2.1 Wallon.....	26
1.2.2 Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007).....	32
1.3 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica.....	36
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	41
2.1 O contexto da pesquisa.....	42
2.2 As professoras.....	42
2.3 Os alunos.....	43
2.4 Instrumentos/procedimentos.....	44
2.5 Formas de análise.....	47
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	48
3.1 O material didático: considerações sobre o Material Pedagógico do SESI para o segundo ano do Ensino Fundamental.....	48
3.2 A afetividade nas práticas pedagógicas das professoras.....	54
3.2.1 Professora Amanda.....	55
3.2.2 Professora Maria.....	68
3.2.3 Semelhanças e diferenças nas práticas das professoras.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO 1: Autorização para a realização da pesquisa.....	88
APÊNDICE 1: Roteiro de observação.....	90
APÊNDICE 2: Roteiro de entrevista.....	92
APÊNDICE 3: Transcrição da entrevista com a Professora Amanda.....	93
APÊNDICE 4: Transcrição da entrevista com a Professora Maria.....	101

INTRODUÇÃO

Como surgiu o interesse pelo tema

O interesse pelo tema “A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental” surgiu durante as vivências experimentadas ao longo do curso de graduação em Pedagogia, as quais compreenderam o Estágio Curricular no Contexto Escolar, em que houve participação na rotina escolar no âmbito da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e o trabalho de conclusão do curso – Memorial (VANIN DE ANDRADE et al., 2011), orientado pela Profa. Dra. Maria Betanea Platzer.

As observações das aulas durante o Estágio permitiram refletir sobre vários aspectos que permeiam a prática pedagógica das professoras dos anos iniciais, como, por exemplo, a importância de suas atitudes e da linguagem utilizada nas interações com os alunos, as quais favorecem o processo de ensino-aprendizagem.

O Memorial (2011) correspondeu ao trabalho de natureza científica para a conclusão de curso de Pedagogia e foi confeccionado por seis alunos do curso que entrevistaram quatro pedagogas atuantes em escolas públicas e particulares de Araraquara, com o objetivo de registrar os fatores que interferiram na escolha pelo curso de Pedagogia, a vida acadêmica, compreendidos os autores e conteúdos estudados durante o curso e a atuação profissional docente.

Todas as professoras entrevistadas possuíam experiência na profissão, viviam uma fase de atuação profissional que permitiu a avaliação do impacto de sua formação sobre sua prática, e ainda se mostraram preparadas para analisar as influências de sua formação sobre suas práticas profissionais.

Com base nas entrevistas realizadas ao longo desse estudo, o Memorial possibilitou identificar a influência de aspectos para a escolha da profissão Pedagogo, como: aspectos familiares, dos sentimentos de amor e curiosidade pela profissão, do status e da necessidade social das entrevistadas.

Na primeira parte do estudo, quanto aos fatores que influenciaram na decisão de cursar Pedagogia, principalmente quando houve questionamentos sobre o apoio da família em relação à escolha da profissão das professoras entrevistadas, ressaltamos a fala de uma das professoras neste sentido: “Ser professora não é somente entrar em uma sala

de aula e escrever na lousa e sim se dedicar de corpo e alma e amar muito aquilo que faz” (VANIN DE ANDRADE et al., 2011, p.14).

Na segunda parte do estudo, que teve o objetivo de demonstrar os aspectos que marcaram o decorrer da vida acadêmica das entrevistadas, principalmente quando questionadas sobre os professores que marcaram a sua formação e as características deles, indicamos a fala de uma das professoras entrevistadas: “A Professora Carolina tinha a arte de instigar os graduandos a buscar novas respostas para enaltecer o significado da leitura das práticas de alfabetização”. (VANIN DE ANDRADE et al., 2011, p.21).

Ainda na segunda parte do estudo, sobre o curso de formação e as experiências das entrevistadas decorrentes dele, salientamos o relato de uma delas: “A existência do prazer pelo exercício da função, desde a formação, contribui para que a prática seja realizada de maneira plena e reflexiva, tornando o cotidiano escolar repleto de realizações” (VANIN DE ANDRADE et al., 2011, p. 27).

Ressaltamos os depoimentos de duas das educadoras entrevistadas nessa parte do trabalho, as quais salientaram que o profissional deve ter amor pela profissão que escolheu. Contudo, indicaram que, tão importante quanto isso, é preciso de dedicação, ética profissional, comprometimento, conhecimento, valorização da própria profissão, respeito consigo mesmo, com os alunos e com os colegas de trabalho.

A parte final do estudo contemplou relatos das entrevistadas sobre a prática docente de cada uma, as dificuldades e experiências decorrentes da profissão e as orientações que apresentam para os ingressantes nela.

Para as entrevistadas, ao profissional pedagogo compete competências e habilidades no exercício de sua profissão a fim de promover qualidade ao seu trabalho, como principalmente: a coerência entre as vivências e as necessidades dos alunos e o trabalho docente produzido, o fato de gostar do que faz, a necessidade de atualização dos conhecimentos, ser compreensivo e ser amável e realizar o planejamento do seu trabalho.

Além disso, as professoras entrevistadas acreditavam que as situações conflituosas enfrentadas no decorrer da profissão são causadas em geral pela falta de interesse, consideração e respeito dos alunos, bem como a desestruturação das famílias, a ausência de participação dos pais na vida escolar dos filhos e as expectativas dos pais quanto à total responsabilidade da escola na educação de seus filhos.

Atentamos ao relato de uma das professoras entrevistadas quanto às sugestões que ela daria para os ingressantes: “Saber ou estar consciente que terão que enfrentar uma

tarefa árdua pela frente. É uma profissão que exige conhecimento, dedicação e uma boa dose de carinho” (VANIN DE ANDRADE et al., 2011, p. 41).

Contudo, apesar dessas dificuldades, para as professoras entrevistadas, tais situações devem ser encaradas a fim de desenvolver a competência social dos professores e são importantes para enfrentar a desvalorização social da profissão docente, na medida em que os profissionais buscarem sustentar suas práticas com conhecimento, cooperação, compromisso, determinação, motivação e amor pela profissão.

No Memorial, ressaltem-se os depoimentos de algumas professoras quanto à afetividade como forma de acolhimento da individualidade do aluno e favorecimento de sua autoestima em prol do seu desenvolvimento e construção de sua identidade.

Daí advém o *questionamento* deste estudo quanto à influência dos aspectos afetivos no trabalho pedagógico relacionados à interação entre professor e aluno para o desenvolvimento e favorecimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos no período escolar destacado, qual seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase no período de alfabetização. Embora a presença de aspectos afetivos deva permear todo o processo escolar, a escolha dessa fase justifica-se pela necessidade de aliar no trabalho pedagógico não apenas a preocupação com a transmissão de conteúdos, mas também a importância de despertar no aluno o *gosto* pela aquisição do conhecimento desde os primeiros momentos de sua vida escolar.

Apresentando a pesquisa

Indicadores oficiais como IDESP, SARESP, Provinha Brasil, Prova Brasil, entre outros, continuam apontando insuficiência dos alunos das séries iniciais no processo de aquisição da leitura e da escrita. A título de exemplificação, citamos os resultados referentes ao IDESP - 2012 (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), indicador criado em 2007 pela Secretaria de Educação de São Paulo para avaliar a qualidade das escolas da rede. O IDESP leva em conta o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (Sistema de avaliação do rendimento escolar) e o fluxo escolar. Embora o IDESP para os anos iniciais (1º ao 5º ano) tenha subido de 4,28 para 4,4, em 2012, ainda falta muito para atingir a meta 7, estipulada para 2030.

Esses indicadores oficiais, resultantes de avaliações externas, vêm sendo tomados como base para apontar insuficiências no ensino. No entanto, é preciso ressaltar que existem defensores desses sistemas externos de avaliação, como é o caso de pesquisas

como a de Castro (2009), e autores que apontam alguns riscos, como é o caso de Bonamino e Sousa (2012) e Arcas (2009), entre outros.

Castro (2009)¹ examina os sistemas de avaliação da educação básica brasileira, com destaque para os sistemas nacionais e a experiência de São Paulo (SARESP), e aponta a importância dos sistemas de avaliações externas, afirmando que

[...]todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. (CASTRO, 2009, p.6).

A pesquisadora, ao apresentar os sistemas de avaliação da educação básica brasileira, discute alguns fatores que dificultam o retorno dessas avaliações para a melhoria das escolas e sistemas de ensino. Para ela,

[...] o principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento. (CASTRO, 2009, p.8).

Bonamino e Sousa (2012) adotam uma perspectiva mais crítica e consideram três gerações de avaliações externas, com base no uso que é feito de seus resultados, principalmente quanto às políticas de responsabilização e consequências para o currículo escolar.

Entre outros sistemas de avaliação, as autoras analisam o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), implantado em 1996, com o objetivo de servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação bem como orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas.

Segundo Bonamino e Sousa (2012, p.381-382):

A política iniciada na gestão da Secretária Maria Helena Castro, e que vem tendo continuidade, revela preocupação com a apropriação dos resultados pelos órgãos gestores do sistema e pelas escolas. Dentre as medidas tomadas em tal gestão, está a implantação de um currículo unificado que se apresenta como norteador da organização do ensino, pautando os parâmetros da avaliação.

¹ Secretária da Educação do Estado de São Paulo no governo José Serra, em 2007, quando foi instituído o Plano de Metas que se apoiava basicamente nos resultados das avaliações em larga escala como o SARESP, no Estado de São Paulo.

Bonamino e Sousa (2012), com base em pesquisas sobre o tema, apontam alguns riscos do uso de resultados das avaliações para o currículo escolar, dentre os quais citam o risco dos professores concentrarem seus esforços nos tópicos que são avaliados e desconsiderarem outros aspectos importantes do currículo. Esse procedimento, além de levar a um estreitamento do currículo, traz também “implicações para a avaliação da aprendizagem quando as escolas passam a organizá-la tomando como referência o tipo de teste utilizado pela avaliação em larga escala” (BONAMINO E SOUSA, 2012, p.386).

Por outro lado, as autoras ressaltam “o potencial das avaliações de segunda e terceira geração para propiciar uma discussão mais informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos de ensino fundamental e médio.” (p.386-387)

Arcas (2009, p.120) analisou eventuais repercussões do SARESP na avaliação escolar, revelando que, embora inicialmente os professores tenham revelado desconfiança em relação a esse exame,

Há evidências de que os dados obtidos na avaliação são analisados e discutidos no planejamento escolar, no início do ano, e também no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Os resultados da escola e das turmas são analisados e orientam o trabalho escolar, definindo habilidades, competências e conteúdos a serem ensinados.

Arcas (2009) também alerta para o risco do modelo de avaliação do SARESP estar reforçando o uso de práticas tradicionais de avaliação, no sentido de que os professores procuram imitar o tipo de questões utilizadas para que os alunos se saiam melhor no exame, desvirtuando seus objetivos iniciais.

Importante também é outro alerta de Arcas (2009) sobre o desinteresse dos alunos pela realização da prova o que pode interferir nos resultados gerais obtidos pela escola.

Essas avaliações externas, apesar de sofrerem críticas em vários aspectos, têm oferecido indicações gerais sobre o desempenho das escolas, nos conteúdos avaliados, apontando as principais dificuldades apresentadas pelos alunos.

Feitas essas considerações sobre alguns dos questionamentos envolvendo as avaliações externas, voltemos nosso olhar para os *fatores* que podem contribuir para o sucesso ou o fracasso de um processo de ensino. Carvalho (2012) menciona um conjunto de fatores tanto no âmbito da escola como extraescolares, dentre os quais podemos citar: condições inadequadas de ensino, número excessivo de alunos por turma, jornada escolar insuficiente, carências na formação das professoras, métodos inadequados ou mal aplicados, material didático desinteressante.

A esses fatores podemos acrescentar o *afetivo*. A discussão da dimensão afetiva na educação decorre da premissa de que a afetividade constitui um importante fator no processo de ensino-aprendizagem, presente na relação professor-aluno, o que pode contribuir para o sucesso do aluno quanto à construção do seu conhecimento.

Leite e Tassoni (2007) traçam um breve histórico tentando elucidar a razão da dimensão afetiva não ter sido considerada central nos processos de constituição humana. Lembram que até o século XX predominaram concepções dualistas nas quais se preconizava o predomínio da razão sobre a emoção, sendo que a razão deveria controlar a emoção.

Concepções monistas, isto é, aquelas que defendem que afetividade e cognição são duas dimensões indissociáveis no desenvolvimento humano são recentes. Segundo Leite e Tassoni, especialmente no século XX, com o surgimento de novas concepções teóricas centradas nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, “foram criadas as condições para uma nova compreensão sobre o papel das dimensões afetivas no desenvolvimento humano” (LEITE e TASSONI, 2007, p.115). Pesquisadores importantes da área de desenvolvimento e aprendizagem como Wallon (1967,1971,1989), Piaget (1977), Vygotsky (1993,1998), embora pertencentes a diferentes correntes teóricas, consideraram com maior ou menor ênfase a importância dos aspectos afetivos no desenvolvimento dos indivíduos.

As concepções de Wallon serão apresentadas mais detalhadamente no capítulo correspondente à fundamentação teórica, pois constitui nossa principal referência, pelo fato do autor, sem desconsiderar o papel da cognição, atribuir grande importância ao componente afetivo nas etapas do desenvolvimento do sujeito.

Dentre os seguidores de Wallon que defendem a valorização da afetividade, podemos citar Almeida (1999), Arantes (2003), Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007).

Almeida (1999) defende a evolução da afetividade, porquanto, de acordo com a idade da criança torna-se possível ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação cognitiva ao nível da linguagem. Para a autora, o afeto também consiste na demonstração que o professor faz sobre o interesse pela vida da criança, bem como a conhecer, ouvi-la, conversar com ela e admirá-la.

Merece destaque também a obra de Arantes (2003), composta pela coletânea de leituras sobre o cotidiano e a prática escolar, que pretende trazer ao cenário da educação, o tema da afetividade, considerando a escassez de estudos sobre o mesmo na rotina escolar. O autor questiona o dualismo entre a cognição e a afetividade, razão e

emoção estabelecido cientificamente, defendendo a indissociabilidade de tais dimensões no funcionamento psíquico humano e propondo o desafio aos profissionais da educação de incorporarem essa afirmação na organização e na estrutura de seu trabalho educativo.

Leite e Tassoni (2007), Leite (2006) e Tassoni (2000a, 2000b) investigaram a questão da afetividade no âmbito da relação pedagógica no ensino em sala de aula. Para Leite (2006), as relações entre professor-aluno são afetadas pelo o que se diz e o que se faz, compreendidos ainda como, em que momento e por quê, influenciando o processo ensino-aprendizagem e as relações entre sujeito e objeto. “Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno” (LEITE, 2006, p.28).

Esses dois autores ofereceram fundamentos importantes para nossa investigação, principalmente no que se refere à proposição de condições para que a afetividade possa se manifestar na prática pedagógica.

No que se refere à análise da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, fomos buscar fundamentos em Gimeno Sacristán (2000) pela profundidade com que esse autor se debruça sobre as atividades/tarefas dos professores, permitindo uma visão abrangente do que ele denomina de “currículo em ação” bem como do “currículo realizado”, este último, privilegiando os efeitos produzidos (cognitivos, afetivos, sociais, etc.), a aprendizagem dos alunos e os efeitos sobre os professores.

A partir dessas considerações iniciais, apresentamos, a seguir, nossas questões de pesquisa e objetivos de nossa investigação.

Questões de pesquisa e objetivos

Sem desconsiderar a importância da dimensão intelectual na aquisição do conhecimento, a dimensão afetiva é fundamental no comportamento do ser humano e está relacionada às sensações agradáveis ou não, despertadas por situações orgânicas e sociais vivenciadas que identificam as pessoas e determinam suas atitudes. Daí advém a seguinte *pergunta de pesquisa* decorrente do referencial teórico de Wallon (1967,1971,1989) e de seus seguidores Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007), principais autores que fundamentaram nossa pesquisa:

Como se configura a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental?

Como desdobramento dessa questão podemos acrescentar:

Quais os elementos afetivos que se fazem presentes na relação pedagógica das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental?

Das perguntas acima decorrem as propostas dos seguintes **objetivos** para a investigação correspondente:

1. analisar a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados;
2. identificar e analisar aspectos da afetividade na relação professor-aluno, presentes nas práticas pedagógicas de duas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do presente estudo.

O presente estudo busca considerar que tais aspectos afetivos não se restringem ao contato físico entre professor e aluno. Com base em estudiosos da dimensão afetiva (TASSONI, 2000; NEGRO, 2001; LEITE E TASSONI, 2007; COLOMBO, 2007, entre outros) podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, ao esclarecimento das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que *gostem* do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino.

Ademais, os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno podem ser associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito do professor quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que os alunos estão inseridos.

Para a consecução dos objetivos propostos optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de base empírica, apresentando o contexto em que a mesma foi realizada, as participantes (duas professoras alfabetizadoras do segundo ano do ensino fundamental da rede pública de ensino) bem como os instrumentos/procedimentos selecionados (observação da prática da sala de aula, entrevistas e análise do material didático utilizado pelas professoras participantes desta pesquisa) bem como a forma de análise dos dados obtidos.

Delineamos, a seguir, a estrutura da presente pesquisa.

Na Introdução, apresentamos uma breve contextualização da questão pesquisada, seguida de nossas questões de pesquisa e dos objetivos do trabalho.

No capítulo 1, selecionamos alguns estudos realizados na última década sobre o tema afetividade e ensino voltados para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental bem como os principais teóricos – Wallon, Gimeno Sacristán e Leite e Tassoni - que ofereceram referencial teórico que embasou nossas discussões sobre os dados obtidos nas observações e entrevistas.

No capítulo 2, descrevemos a trajetória metodológica desta pesquisa qualitativa de base empírica, apresentando o contexto em que a mesma foi realizada, os participantes, os instrumentos/procedimentos selecionados bem como a forma de análise dos dados obtidos.

O capítulo 3 - Resultados e discussão - contém uma apresentação dos dados obtidos nas observações e entrevistas, categorizados e discutidos com base no referencial teórico selecionado.

Nas Considerações Finais retomamos nossas questões de pesquisa e objetivos do trabalho, trazendo uma síntese dos resultados obtidos, salientando a sua importância para a área de formação de professores bem como sinalizando encaminhamentos para futuros estudos.

1 BUSCA DE FUNDAMENTOS

A partir dos objetivos propostos, selecionamos, no item 1.1, alguns estudos sobre a relação afetividade e ensino, registrados no Banco de Teses CAPES, a partir de busca utilizando os descritores “afetividade”, “ensino-aprendizagem” e “relação professor-aluno”, no período 2003-2012, apresentando apenas aqueles com foco no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.²

Ainda no item 1.1, são apresentados alguns estudos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da UNICAMP pois é lá que se encontra um grupo de pesquisa registrado no CNPq- ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita- bem estruturado e que vem produzindo, na última década, um grande conjunto de trabalhos sobre o tema da afetividade, do qual faz parte o pesquisador Sérgio Leite que ofereceu fundamentos para nossa pesquisa.

No item 1.2 apresentamos a teoria de Wallon (1967,1971, 1989) que valoriza a dimensão afetiva em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e que constitui o referencial principal da nossa dissertação bem como as contribuições de Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007), Tassoni (2000; 2008) que forneceram importantes fundamentos para a elaboração do roteiro de observação bem como para a análise e discussão dos dados obtidos.

A seção 1.3 contém informações sobre Gimeno Sacristán (2000) que nos ofereceu fundamentos para discutir as práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.

1. 1 Alguns estudos sobre a relação entre afetividade e ensino

A dimensão afetiva no processo pedagógico vem ganhando espaço nas pesquisas mais recentes da área de educação e talvez possam nos auxiliar na busca por um ensino mais eficaz.

Com base em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período 2003-2012 e no site da Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2006 a 2013, foram selecionados alguns trabalhos, a maioria em nível de Mestrado, que trouxeram como objeto de estudo a relação entre afetividade e ensino-aprendizagem nos

² O período pesquisado foi aquele disponibilizado no Banco de Teses CAPES.

anos iniciais do ensino fundamental. Três pesquisas importantes realizadas no período de 2000-2001, citadas por Leite e Tassoni (2007), também serão apresentadas, embora não constem do Banco de Dissertações e Teses da Faculdade de Educação da UNICAMP, que traz trabalhos somente a partir de 2006.

A busca específica no site da Faculdade de Educação da UNICAMP se justifica pela existência na referida Faculdade do Grupo de Pesquisa ALLE-Alfabetização, Leitura e Escrita, cadastrado do Diretório de Pesquisa do CNPq, do qual faz parte o Prof. Dr. Sérgio Leite que tem produzido uma quantidade expressiva de trabalhos que consideram a importância do componente afetivo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo um grande número de monografias de final de curso, que não serão especificadas nessa breve apresentação.

A seleção dos estudos, que será apresentada em ordem cronológica, levou em conta os seguintes critérios: pesquisas que abordassem a relação entre afetividade e ensino e que privilegiassem a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tassoni (2000) trabalhou com 4 professoras de crianças de 6 anos analisando e categorizando comentários dos alunos ao assistirem vídeos de interações ocorridas em sala de aula. Os comentários foram agrupados em duas grandes categorias: posturas e conteúdos verbais, cada uma com subcategorias. Na categoria posturas, os alunos valorizaram mais as subcategorias proximidade e receptividade. Na categoria conteúdos verbais, os alunos valorizaram o incentivo do professor durante a realização das atividades bem como as ações que apontavam caminhos para resolver dúvidas e dificuldades.

A pesquisa de Negro (2001), *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*, um relatório técnico de bolsa de pesquisa, está voltada para a relação professor-aluno numa classe de 4ª série³ do Ensino Fundamental. Usou a mesma metodologia de Tassoni (2000) e as mesmas categorias. Os resultados também foram semelhantes, no caso das posturas, os alunos apontaram a importância da proximidade e da receptividade. Na categoria conteúdos verbais, as subcategorias que se destacaram foram “incentivo” e “elogio”.

Silva (2001) em sua investigação *Análise da dimensão afetiva nas relações professor-aluno*, também um relatório técnico de bolsa de pesquisa, coletou dados do

³ No período em que foi realizada esta pesquisa, ainda era empregado o termo “série” ao invés de “ano”.

professor e dos alunos de uma 5ª série durante as aulas de Língua Portuguesa. Criou categorias diferentes das anteriores, com base nas características pessoais. Os alunos valorizaram o fato da professora ser gentil, não gritar, ter senso de humor, ensinar bem, ser exigente. Outro conjunto de resultados foram referentes à prática pedagógica da professora. Nesse quesito, valorizaram o apoio dado durante as atividades. Na última categoria de Silva, “relação professor-aluno”, os alunos disseram que “não dá medo”, “dá segurança, sentem vontade de ficar perto dela”, entre outras.

Scheffer (2003), na sua pesquisa *Afetividade e Cognição: a importância das relações subjetivas que se estabelecem entre professor e aluno*, estudou a relação subjetiva estabelecida entre professor e aluno no processo de construção e aquisição do conhecimento, com base nos referenciais de Freud e Wallon. Para tanto, realizou entrevistas com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a análise dos dados obtidos confirmou a importância dessas relações e identificou a maneira como se estabelecem para alcançar o êxito do processo.

Andrade (2004), em sua pesquisa intitulada *A afetividade e suas implicações no processo ensino-aprendizagem: uma leitura fundamentada na psicogenética de Wallon*, estudou a relação entre professor e aluno e a mediação dos conteúdos escolares de acordo com determinantes históricos e políticos, os quais afetam os conhecimentos e as relações estabelecidas em sala de aula. Para tanto, utilizou o referencial teórico de Wallon e a sua Teoria da Emoção, que considera o ser humano com os aspectos cognitivo, afetivo e motor, bem como considera as suas relações com o meio físico e social. Nesse sentido, a autora afirma que o professor deve conhecer o desenvolvimento humano e da afetividade, considerando a articulação entre as emoções e o processo de ensino-aprendizagem.

Menezes (2006), na investigação sobre *Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento*, optou pela metodologia da pesquisa-ação para estudar o processo de alfabetização e letramento, as implicações do desenvolvimento cognitivo e afetivo correspondente e a influência dos métodos de ensino no âmbito escolar, com base nos referenciais de Wallon. A pesquisa de campo, na qual foram observadas as práticas de alfabetização e as implicações dos aspectos cognitivos e afetivos para a aquisição da leitura e escrita, constatou a prioridade dos aspectos cognitivos sobre os afetivos e a reprodução pela escola dos valores sociais impostos, em detrimento da formação do sujeito com senso crítico, o que evitou o avanço da aprendizagem dos alunos e gerou desânimo e desencanto pelo estudo.

Colombo (2007), na sua pesquisa *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*, analisou as dimensões afetivas presentes nas decisões do professor quanto às atividades de ensino, no cotidiano da sala de aula e durante o processo de aquisição de escrita pelas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, usando referenciais teóricos de Wallon e Vygotsky. Para tanto, coletou dados por meio de observações em sala de aula e entrevistas gravadas com os professores e alunos envolvidos, identificando a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, destacando-se os materiais culturais utilizados, a presença do professor, o fazer coletivo, as formas docentes de ensinar e a diversidade das atividades de ensino na sala de aula.

Nunes (2007), em sua pesquisa *Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor-aluno no ensino fundamental*, analisou a interação entre professor e aluno focando nos aspectos afetivos que podem contribuir para a aprendizagem, utilizando como referencial Vygotsky. Para tanto, analisou o trabalho pedagógico em uma classe do segundo ano do Ensino Fundamental e os resultados demonstraram que a relação entre professor e aluno facilita o processo de ensino-aprendizagem, diminuindo a incidência do fracasso escolar.

Tassoni (2008), em sua pesquisa “A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização”, analisou a afetividade no processo de escolarização, fundamentando-se na abordagem histórico-cultural. Para tanto, coletou dados por meio da autoscopia, nos últimos anos de cada nível de ensino, identificando aspectos afetivos acerca das formas do professor ajudar e falar com o aluno, atividades relevantes destacadas pelos alunos, outras aprendizagens indo além dos conteúdos, formas do professor corrigir e avaliar, aspectos da prática pedagógica que repercutem na relação do aluno com o objeto de conhecimento, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor.

Ribeiro (2009) pesquisou o comportamento de crianças envolvidas em projetos sociais, com base no referencial teórico de Vygotsky e Wallon, pelo qual a autora salienta que o desenvolvimento da afetividade e cognição tem como extensão indissociável o psiquismo humano. O processo de desenvolvimento psicológico compreende o caráter contagioso da emoção e os domínios funcionais. E o comportamento agressivo da criança denota a expressão afetivo-emocional.

Felicio (2013), em sua pesquisa *Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos*, analisou, com base em Wallon, os sentimentos e emoções dos educadores no trabalho com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, bem como os sentimentos e emoções dos educandos de seis anos de idade neste ano de ingresso que representa para eles a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e assim, dar subsídios à compreensão do aluno e do professor, da interação entre eles e do papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Dentre os resultados encontrados, podemos ressaltar os seguintes: 1) a maioria dos sentimentos e as situações indutoras dos alunos está relacionada à professora; 2) os sentimentos dos educandos de tonalidades agradáveis referentes às suas vivências no contexto do 1º ano foram preponderantes, em oposição aos sentimentos de tonalidades desagradáveis; 3) a adaptação ao novo sistema de Ensino Fundamental não é somente das crianças, mas também das famílias, dos professores e das próprias instituições de ensino; 4) o anseio em aprender a ler e a escrever dos alunos supera todas as lacunas existentes na escola de Ensino Fundamental. Conclui-se que há a necessidade de adaptação do meio físico da escola, a fim de receber melhor as crianças de seis anos, minimizando as diferenças no processo de transição entre essa fase da educação básica e a Educação Infantil. Muito importante também é a necessidade de todos os professores – independentes do ano em que atuem – demonstrarem afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso no cumprimento das funções da escola.

Para melhor visualização dos principais resultados encontrados nos estudos selecionados, elaboramos o Quadro 1:

QUADRO 1: Alguns resultados de pesquisas sobre a dimensão afetiva

Pesquisas	Resultados
TASSONI (2000)	Posturas do professor (proximidade e receptividade) e conteúdos verbais (incentivo e auxílio na resolução de dificuldades).
NEGRO (2001)	Mesmas categorias de Tassoni (2000): importância da proximidade e receptividade do professor e de incentivos e elogio.
SILVA (2001)	Três categorias: a) características pessoais (ser gentil, não gritar, ter senso de humor, ensinar bem, ser exigente); b) prática pedagógica (apoio durante as atividades); c) relação professor-aluno (não dá medo, dá segurança, dá vontade de ficar perto)

SCHEFFER (2003)	As professoras dos anos iniciais valorizam a importância da afetividade na relação professor-aluno e o modo como se estabelece essa relação.
ANDRADE (2004)	Necessidade do professor conhecer o desenvolvimento humano e da afetividade, articulando a relação entre as emoções e o processo de ensino-aprendizagem nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor.
MENEZES (2006)	Priorização de aspectos cognitivos na alfabetização gerou desânimo e desencanto pelo estudo.
COLOMBO (2007)	Identificou afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor com destaque para materiais culturais utilizados, o fazer coletivo, as formas docentes de ensinar e a diversidade de atividades de ensino na sala de aula
NUNES (2007)	Afetividade na relação professor-aluno reduz a incidência de fracasso escolar.
TASSONI (2008)	Aspectos afetivos na forma do professor ajudar e falar com os alunos, formas do professor corrigir e avaliar, a própria relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções dos alunos em relação ao professor.
RIBEIRO (2009)	Relação entre o comportamento agressivo da criança e a expressão afetivo-emocional.
FELÍCIO (2013)	Na transição da educação infantil para a educação fundamental: importância da professora demonstrar afetividade, compreensão, flexibilidade no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem; predominância de vivências agradáveis no contexto do primeiro ano, anseio de ler e escrever supera algumas lacunas existentes.

Fonte: elaboração própria.

Os trabalhos selecionados, a maioria com base em Wallon e Vygotsky, por meio de diferentes percursos metodológicos adotados, identificaram a importância da dimensão afetiva nas relações professor-aluno tanto na transição para o ensino fundamental (Felício, 2013) como nos anos iniciais desse nível de escolaridade. Alguns dos estudos apresentam categorias para a análise da dimensão afetiva, discutindo as distintas maneiras como elas acontecem e se configuram; outros focalizam aspectos mais gerais dessa dimensão, mas todos promovem a importância e a viabilidade do tema proposto pela presente pesquisa.

1.2 Busca de fundamentos sobre a dimensão afetiva

Dentre os vários pesquisadores que têm valorizado a dimensão afetiva na constituição dos sujeitos, podemos citar Wallon, Piaget e Vygotsky, entre outros. Embora Piaget e Vygotsky tenham incluído em suas abordagens o papel da emoção e do afeto, não nos aprofundaremos na relação afetividade e razão na obra desses dois autores, porque ela não se inclui entre a maior preocupação desses pesquisadores.

O presente estudo considerou principalmente a perspectiva de Wallon (1967, 1971 e 1989) e Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007), no sentido de priorizarem o domínio afetivo na constituição dos sujeitos.

Trataremos inicialmente da proposta walloniana, e, em seguida, apresentaremos a contribuição de Leite e Tassoni considerando que esses pesquisadores apoiam-se em Wallon e Vygotsky para propor categorias afetivas relacionadas ao trabalho do professor, foco do nosso interesse nesta pesquisa.

1.2.1 WALLON

Wallon (1967, p.5) critica a psicologia tradicional no sentido de que ela se propunha a entender a criança a partir do adulto e, portanto, não ajudou a entender a “alma da criança”. Cita nomes importantes que se preocuparam especificamente em entender o desenvolvimento da criança, como Dewey, Decroly, Piaget.

Wallon (1967, p.5)⁴ parte das necessidades pedagógicas, pois, segundo ele, “São os problemas pedagógicos que incitaram a buscar outros procedimentos para avaliar as forças e as formas de desenvolvimento psíquico da criança” (tradução da pesquisadora).

O estudo da criança é um estudo das fases que vão fazer dela um adulto e cada etapa constitui ao mesmo tempo um momento de evolução mental e apresenta um tipo de comportamento.

“Na criança se afrontam e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social”⁵ (WALLON, 1967, p.34) (tradução da pesquisadora), sendo difícil separar esses fatores.

⁴ Ce sont des problèmes pédagogiques qui ont incité à chercher d’autres procédés pour évaluer et utiliser les forces et les formes du développement psychique chez l’enfant” (WALLON, 1967, p.5).

⁵ Chez l’enfant, s’afrontent et s’impliquent mutuellement des facteurs d’origine biologique et sociale” (WALLON, 1967, p.34).

O modelo de desenvolvimento psicogenético de Wallon compreende a descrição de cada período de vida da criança. Wallon tratou das questões concernentes à emoção, da consciência de si mesmo, e das relações desta com o desenvolvimento social, bem como elaborou sua própria concepção de evolução, a qual compreende que a relação *homem-meio* é influenciada pelas relações da natureza e sociedade humana, bem como do contexto histórico das aquisições realizadas e das transformações mundiais advindas.

Wallon (1967), em sua Teoria da Emoção (em que a afetividade é o tema central de sua obra), demonstra a preocupação de conhecer o desenvolvimento do ser humano de forma integral, nos seus aspectos afetivo, cognitivo, motor e contextualizado ao meio físico e social correspondente.

Para Wallon, a afetividade e a inteligência são funções que constituem a personalidade e se alternam, em termos de predominância com o desenvolvimento do indivíduo, desde as relações emocionais com o ambiente, passando para a inteligência prática, projetiva e até o pensamento descritivo e posteriormente o discursivo sincrético e analítico, considerada a função simbólica e a linguagem.

Sua teoria sobre o desenvolvimento sociopessoal da criança compreende a evolução dos modos de sociabilidade, entre eles: intercâmbios difusos e simbiose, no caso dos bebês que interagem com o meio diante de intercâmbios emocionais difusos, em que há a ideia de *eu e não eu*; a alternância, que acontece após um ano e promove a dualidade *eu-meio*, *eu outro*, até chegar na ideia de *eu e o outro*; os intercâmbios imitativos e a diferenciação transitiva, depois dos dois anos e meio e três anos, quando a criança se diferencia dos demais em suas reações e os comportamentos espontâneos e de imitação são mais frequentes. Para Wallon, no terceiro ano de idade a criança atinge o estágio de diferenciação do *eu-outro*; e por fim, a teoria de desenvolvimento walloniana e sociopessoal da criança abarca o estágio das personalidades e repartição de papéis, quando a criança distingue a sua personalidade da do outro, até sofrer a crise de personalidade dos três anos, em que passa a distinguir *o teu e o meu*.

Os domínios funcionais presentes nas várias etapas da vida da criança são: a afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa. (WALLON, 1967).

A *afetividade* é exteriorizada por meio das emoções que têm um papel importante desde o nascimento da criança. Para ele “as emoções consistem essencialmente de

sistemas de atitudes que correspondem a respostas a uma certa espécie de situação.⁶ (WALLON, 1967, p.132) (tradução da pesquisadora).

Acrescenta ainda que “as influências afetivas que cercam a criança desde o berço só podem ter uma ação determinante na sua evolução mental”⁷ (WALLON, 1967, p.134) (tradução da pesquisadora).

Na criança, na maior parte dos casos, a exteriorização da emoção está diretamente ligada às circunstâncias que a suscitaram, diferentemente do adulto, que consegue reduzir a emoção pelo controle. No entanto cita casos em que a criança é capaz de tornar a emoção silenciosa.

O *ato motor* é um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver e serviria de base para o desenvolvimento dos demais. Propõe duas categorias para o movimento: movimentos instrumentais e expressivos. Os primeiros relacionam-se a ações com o objetivo imediato, como por exemplo, pegar objetos, mastigar. Os movimentos expressivos têm uma função comunicativa intrínseca e estão associados a outros indivíduos, como, por exemplo, falar, gesticular e sorrir.

A *inteligência* (conhecimento) está relacionada ao raciocínio simbólico e à linguagem.

À medida que a criança consegue desenvolver a função simbólica, isto é, entender que é possível pensar nas coisas independentemente de sua presença, a linguagem se torna possível e potencializa a capacidade de abstração da criança.

A *pessoa*, campo funcional que coordena os demais e é responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu.

O desenvolvimento da criança não acontece de maneira linear, ocorrendo antecipação de algumas funções, por circunstâncias favoráveis, ou regressões que podem ser explicadas pela elaboração insuficiente de fatores subjetivos. Daí, pode-se inferir a importância que o autor dá à mediação para acelerar algumas funções.

⁶ “Les émotions consistent essentiellement en systèmes d’attitudes qui, pour chacune, répondent à une certaine espèce de situation” (WALLON, 1967, p.132).

⁷ Les influences affectives qui environnent l’enfant dès le berceau ne peuvent qu’avoir sur son évolution mentale une action déterminante” (WALLON, 1967, p.134).

Cada ato produz um efeito considerando a forma como a criança lida com isso. Segundo Wallon (1967), entre 6 e 7 anos é possível fazer com que a criança deixe suas ocupações espontâneas para fazê-las buscar outras, no nosso caso as disciplinas da escola que supõem um poder correspondente de autodisciplinas.

No caso do jogo, por exemplo, responde às funções por elas mesmas. Quando a criança consegue se concentrar em atividades cujos fins vão além delas mesmas, vai evoluindo até atingir, por volta dos 13 anos, a capacidade do pensamento abstrato.

Apresentamos, a seguir, com base em Werebe e Nadel-Brulfert (1986), as considerações dessas autoras sobre a proposta de Wallon. Elas se reportam ao referencial teórico de Wallon como fundamental para o desenvolvimento de pesquisas em psicologia da criança, com implicações pedagógicas importantes, já que os problemas pedagógicos refletiram a necessidade de buscar formas de avaliar e utilizar o desenvolvimento psicológico infantil.

Essas autoras salientam que, para Wallon, o comportamento do indivíduo é comandado pela concordância entre meios e fins e seleciona suas fórmulas e maneiras de aplicação e isso é importante no estudo da criança, bem como de seu desenvolvimento, tendo em vista que a prática da criança compreende aquisições específicas para o funcionamento de conjunto.

Wallon acredita que a delimitação do eu acontece de forma lenta e confusa, que compreende aspectos orgânicos, considerando como uma ameaça os elementos que se opõem ao não-eu.

Wallon ensina que, desde tenra idade, a criança manifesta sua atenção aos mesmos objetos visuais e acústicos que chamam a atenção daqueles que a rodeiam. Contudo, esse autor busca diferenciar a imitação da maturação funcional que acontece nos seres vivos e salienta que a imitação acontece, no caso das crianças, quando repetem as palavras do adulto e seus sons, o que é essencial para a linguagem. Também aponta a diferença entre a imitação e a sensibilidade para repetir movimentos ritmados e dos gestos de acompanhamento, apesar de que os últimos podem ser uma preparação direta para a imitação.

As autoras ressaltam ainda que, para Wallon, a emoção também se distingue da imitação, apesar dela possuir um aparelho expressivo que se propaga de um para o outro, como no caso de lágrimas, riso, ameaças, pânico, pois a emoção equivale a um sentimento em comum que as pessoas sentem quando acontece uma situação que suscite os mesmos automatismos em todos.

Para Wallon, trata-se como mimetismo aquilo que se dá diante da impregnação pelo ambiente, e isso que se assemelha à imitação. Para ele, as relações de semelhança ou participação com as pessoas no seu ambiente promove o prenúncio da imitação. Por outro lado, o autor ainda trata do ato espontâneo que as crianças demonstram quanto aos movimentos faciais e aos sons e exemplifica argumentando que uma coisa é mostrar a língua por imitação ou espontaneamente, outra coisa é fazer por ordem verbal. O que o autor quer dizer é que a atividade psíquica ultrapassa a imitação, pois durante toda a vida mental se ajustam os movimentos, as imagens a conduta e o real, ressaltando o papel da aprendizagem na ação sensitivo-motoras, em detrimento da imitação e do automatismo, pois o movimento se diversifica, se modula.

As autoras ainda salientam que, para Wallon, a imitação não cria movimento novo, mas repete movimentos cuja aprendizagem já foi feita diante de modelo de uma imagem visual ou auditiva, quando gestos e imagens já foram modelados. Para ele, a imitação tem características subjetivas:

[...] o sujeito principia confundindo-se através de sua sensibilidade, com todo seu ambiente. É por meio da união com o meio ambiente que o sujeito começa não somente a viver, mas a experimentar sua vida.[...] Em um segundo momento, [...] a criança retomaria a imagem de si mesma que pôs nas coisas para realizá-las melhor em si própria, usando seus movimentos, atitudes e seu próprio corpo como símbolos capazes de dar às coisas uma espécie de presença efetiva.(WALLON apud WEREBE E NADEL-BRULFERT, 1986, p. 92,93).

As autoras continuam a explicar que Wallon utiliza a metáfora de que absorver-se na contemplação de um espetáculo não é permanecer passivo, pois a excitação não permanece de forma cerebral, ela se expande pelos músculos. Daí a explicação de que a atenção que a criança presta aos espetáculos e aos objetos não se perde, mesmo que demore tempo a produzir seus efeitos, pois se encontra em estado de impregnação perceptivo-motora.

A aprendizagem dos movimentos imitados supõe conexões e um tipo de organização que se realizam num plano psicomotor mais elevado. Nesse sentido, Wallon faz distinção entre as respostas que as crianças de tenra idade dão diante de um sinal habitual e imitação. A imitação só ocorre depois da segunda metade do segundo ano de idade. Na medida em que sente necessidade de afirmação, a criança de três ou quatro anos se interessa por outras pessoas e as imita, tenta conhecê-las melhor e, a partir dos seis anos, a imitação se torna raciocinada e refletida, quando a criança imita para ser bem aceita para obter uma recompensa ou afeto.

A imitação se desenvolve no plano motor e a representação nos planos da imagens e símbolos. Elas se desenvolvem em oposição às reações modificadoras do meio, tendo-as como consequência das excitações exteriores e dos apetites, como se modelar-se a si próprio se desse a partir do modelo das coisas e elas se relacionam reciprocamente.

Werebe e Nadel-Brulfert (1986) apontam a importância dada por Wallon ao meio no desenvolvimento da criança, pois acreditava que a constituição biológica ao nascer não seria a única responsável pelo destino da criança e que seus efeitos poderiam ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência.

As autoras ressaltam que as ideias de Wallon para a educação compreendem o seu caráter social, pelo qual pretende superar a contradição entre indivíduo e sociedade. Para ele, a própria confluência dos conflitos gerados por tal oposição gera a situação educacional, havendo necessidade de integração desses dois polos: a formação da pessoa e a sua inserção na sociedade. Nesse sentido, a educação deve promover indivíduos autônomos, pensantes e operantes, sujeitos da construção da sociedade, diante das condições históricas do seu tempo e afirma que os métodos pedagógicos se relacionam aos fins da educação e do regime social inerentes, bem como aos conhecimentos do indivíduo e influência do meio em que vive.

As autoras assinalam que Wallon cita o modelo soviético de educação proposto Makarenko como aquele que promovia a inovação global da educação; bem como o trabalho do educador belga Decroly, afirmando a indissociabilidade da Pedagogia e da Psicologia.

Para Wallon, segundo Werebe e Nadel-Brulfert (1986), “a criança pertence à constelação familiar tanto quanto pertence a si mesmo”. E a escola constitui meio de fundamental importância ao desenvolvimento da criança, pois “a escola é um meio mais rico, mais diversificado e oferece à criança a oportunidade de conviver com seus contemporâneos e com adultos que não possuem o mesmo status de seus pais.” E além das características das relações sociais escolares como competição, rivalidade e rejeição, deve haver a intervenção positiva e afetiva dos educadores aos alunos.

A teoria walloniana do desenvolvimento social-pessoal da criança compreende as relações entre a criança e o adulto, como o seu mestre, que a guia diante dos métodos pedagógicos adequados. A família e os professores têm responsabilidades educacionais, diante do ambiente intelectual, moral e material que envolve a criança. Para o autor, as crianças precisam de espaço para a contestação e a criatividade.

O comportamento é dominado pelas relações afetivas com o meio humano desde o início da vida, e daí seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual. Nas palavras de Wallon:

Quando as funções psíquicas não receberem os elementos necessários para se exercerem, elas podem permanecer em estado virtual ou atrofiarem-se. Assim, se explicam certos retardos intelectuais e escolares, em particular de crianças oriundas de meios socioculturais pobres. A vida intelectual supõe a vida social. (WALLON apud WEREBE E NADEL-BRULFERT, 1986, p.96).

O ensino compreende implicações da psicologia de Wallon, e seu modelo evidencia que se conheça as principais necessidades, comportamentos e aquisições cognitivas da criança para a orientação da ação educativa escolar. Salienta que a evolução intelectual da criança ocorre quando as tarefas propostas pelo meio são associadas às suas aptidões atuais, bem como devem ser considerados os esquemas parciais a serem completados diante de cada experiência nova abordada pela criança.

As autoras salientam que, para Wallon, a função simbólica estabelecida entre o gesto e o objeto promove a representação e o sinal correspondentes. Daí o relacionamento das operações intelectuais com as relações sociais e o papel da escola é não apenas instruir mas promover o desenvolvimento das aptidões sociais da criança.

Outras referências sobre Wallon, por nós destacadas são apresentadas a seguir.

Para Wallon, segundo Dantas (1992), se o processo de reconstrução do eu no plano simbólico foi bem sucedido nos anos pré-escolares em que acontece a latência cognitiva, haverá o benefício para a inteligência quanto à reeducação do sincretismo da pessoa. Dantas acrescenta ainda que, para Wallon, há estágio categorial dos progressos individuais, do ato motor ao ato mental, como aquele constatado entre os cinco e nove anos de idade, em que o pensamento categorial aparece como forma de redução do sincretismo, ocasião em que os objetos distinguem-se uns dos outros em relação às suas qualidades específicas.

Ainda segundo os autores Leite e Tassoni (2007), Wallon defende que as manifestações posturais ganham significado por meio das interações sociais, oportunidade em que a afetividade adquire novas formas de manifestação, diante da aquisição da linguagem, bem como da transformação dos próprios níveis de exigência afetiva.

Nas considerações teóricas de Wallon, segundo Bezerra (2006), a afetividade e a emoção constituem fatores que compõem a forma de aprendizagem significativa na

educação escolar, associadas ao raciocínio, análise e imaginação. O autor considera o gesto, a mímica, o olhar e a expressão facial como aspectos da atividade emocional.

Para Wallon, segundo Mahoney e Almeida (2005), para que o processo de ensino-aprendizagem seja facilitador do ponto de vista afetivo, é preciso levar em consideração a expressão individual das diferenças entre os alunos.

Aprofundaremos, a seguir, as contribuições de Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007) que interpretam as ideias de Wallon para a relação pedagógica, trazendo valiosa contribuição sobre a afetividade na relação professor-aluno.

1.2.2 Leite (2006) e Leite e Tassoni (2007)

Leite (2006) ensina que a relação entre sujeito (aluno), objeto (conhecimento) e mediação (agente cultural) denota características da dimensão afetiva, ao passo que a qualidade estabelecida por esta relação compreende a natureza afetiva e as histórias de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, diante de sua história de vida.

Leite e Tassoni (2007) apresentam os pressupostos que têm direcionado suas pesquisas:

- a) analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares);
- b) a qualidade da experiência afetiva vivenciada depende da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno na relação com o objeto;
- c) aprendizagem como processo dinâmico, que ocorre a partir de uma ação do sujeito sobre o objeto sempre mediada por elementos culturais;
- d) concepção monista: o ser humano pensa e sente simultaneamente e isso tem inúmeras implicações nas práticas educacionais;
- e) o sujeito (aluno) tem papel ativo;
- f) esses pressupostos devem ser levados em conta no planejamento educacional.

Para Leite e Tassoni (2007), a questão da afetividade não se restringe apenas às relações face a face entre professor e aluno. Ela inclui *decisões sobre as condições de ensino* assumidas pelo professor que apresentam inúmeras situações com implicações afetivas para o aluno. Para eles, analisar a questão da afetividade implica analisar as condições

oferecidas para que se estabeleçam vínculos entre aluno, conhecimento, qualidade da mediação vivenciada pelo aluno e conteúdo, apontando *as cinco decisões* que devem ser levadas em conta na mediação pedagógica:

a) Para onde ir- a escolha dos objetivos

A escolha dos objetivos é uma decisão que envolve valores, crenças e concepções de quem decide. É importante traçar objetivos que sejam relevantes para uma determinada clientela.

Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos funcionais e relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de estabelecerem-se vínculos afetivos entre o sujeito e o objeto. (LEITE E TASSONI, 2007, p. 129).

b) De onde partir- o aluno como referência

Segundo Leite e Tassoni (2007, p.129), essa decisão baseia-se principalmente no conceito de *aprendizagem significativa*, proposto por Ausubel (1968), que implica o relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe. Argumentam que o relacionamento dos novos conteúdos com os que o aluno já domina diminui as chances de fracasso escolar, que afetaria a relação afetiva entre sujeito e objeto.

É importante salientar, no entanto, que levar em conta o que o aluno já sabe é apenas o ponto de partida para avançar na aprendizagem de novos conhecimentos.

c) Como caminhar- a organização dos conteúdos

Os conteúdos organizados de uma forma lógica, não aleatória, também aumentam as chances de sucesso escolar.

d) Como ensinar: a escolha dos procedimentos e atividades

São as relações mais facilmente observáveis e as que têm atraído mais pesquisas sobre afetividade em sala de aula.

Chamam a atenção para a escolha de atividades inadequadas ao ensino de um certo conteúdo e, portanto, não motivadoras, dificultando a identificação do aluno com o objeto de conhecimento.

e) Como avaliar - uma decisão contra ou a favor do aluno

Questionam o modelo tradicional de avaliação pelos efeitos aversivos que gera e propõem, apoiados em Luckesi (1984), o resgate da função diagnóstica da aprendizagem, explicando que

[...] a avaliação só tem sentido numa sociedade democrática se os seus resultados forem utilizados a favor do aluno, ou seja, se os seus resultados forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. (LEITE E TASSONI, 2007, p.132).

A colocação, de forma clara e objetiva, das decisões a serem tomadas num processo de ensino que se preocupe com a dimensão afetiva auxiliará na proposição de categorias de análise de dados desta pesquisa.

Segundo Leite (2006), a afetividade compreende as vivências e as formas de expressão mais complexas e humanas e apresenta um salto qualitativo diante da apropriação dos sistemas simbólicos, principalmente a fala, o que torna possível a transformação da emoção em sentimentos, bem como a representação correspondente no plano interno, causando interferência e avanço da atividade cognitiva.

Nesse sentido, para Leite (2006, p.43):

É inegável o fato de que a relação sujeito-objeto não se reduz às dimensões cognitivas e intelectuais. As dimensões afetivas são, portanto, aspectos do processo de mediação pedagógica que não poderão mais ser ignoradas: devem ser incluídas na agenda de discussão dos professores comprometidos com o processo educacional e com o desenvolvimento de seus alunos.

Os autores Leite e Tassoni (2007, p.118) afirmam que:

Tudo indica que o sucesso e o fracasso da aprendizagem têm claras implicações na autoestima do aluno, entendida aqui como os sentimentos derivados da avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo. Na escola, tais sentimentos, em última instância, dependem das condições facilitadoras ou não, que o aluno enfrenta no seu processo de aprendizagem, lembrando que o planejamento de tais condições é de responsabilidade do professor.

Por isso, cumpre ressaltar o papel da escola e do professor quanto à formação integral dos alunos, compreendida a criança como o sujeito, considerando o

desenvolvimento de sua personalidade, visando à sua formação intelectual, social e cultural, considerando suas emoções, sentimentos e sensações.

Sem desconsiderar a importância da dimensão intelectual na aquisição do conhecimento, a dimensão afetiva é fundamental no comportamento do ser humano e está relacionada às sensações agradáveis ou não, despertadas por situações orgânicas e sociais vivenciadas que identificam as pessoas e determinam suas atitudes.

Daí originou-se o objetivo desta pesquisa que pretendeu investigar o modo como se configura a dimensão afetiva na prática pedagógica de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e analisar sua importância no processo de ensino.

O presente estudo buscou considerar que tais aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, ao esclarecimento das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que *gostem* do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino.

Ademais, os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno podem ser associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito do professor quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que os alunos estão inseridos.

1.3 Gimeno Sacristán e a prática pedagógica

Para o conceito de prática pedagógica, baseamo-nos em Gimeno Sacristán (2000).

Embora Gimeno deixe transparecer algumas preocupações com a afetividade na prática pedagógica bem como com os efeitos dela decorrentes, não é esse o foco de sua proposta, que está voltada para uma descrição mais abrangente da prática, fundamental para analisarmos as atividades das professoras alfabetizadoras em nossa pesquisa. Para esse autor, esse conceito está intimamente relacionado com a noção de currículo para o qual propõe seis níveis: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Detalhemos rapidamente o que se deve entender por cada um desses níveis.

O *currículo prescrito* pode ser entendido como “prescrição ou orientação, do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.104). Contempla “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem como ponto de partida para a preparação de materiais, controle do sistema, etc.” (p.104) e variam de acordo com os diferentes contextos educacionais.

O *currículo apresentado aos professores* diz respeito aos meios que traduzem “para os professores o significado e o conteúdo do currículo prescrito” (p.105). Nesse nível, estão incluídos os livros e outros materiais didáticos que são meios de transposição do conhecimento para os alunos.

Considerando que o professor é um agente ativo, *no currículo modelado pelos professores*, Gimeno Sacristán aponta a importância dos professores na “concretização dos conteúdos e significados, moldando, a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita.” (p.105)

O *currículo em ação* refere-se à prática real, “guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor que se concretiza nas tarefas acadêmicas” (p.105). É por meio das atividades propostas pelos professores em sala de aula, ou seja, as tarefas escolares, que podemos analisar o currículo em ação. É neste nível que se situa nosso interesse mas é preciso lembrar que ele está relacionado aos demais níveis, influenciando-os e sendo por eles influenciado.

No nível do *currículo realizado*, o foco está nos efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros, das práticas que afetam tanto os professores como os alunos.

No *currículo avaliado* são considerados os procedimentos de avaliação dos resultados obtidos pelo currículo previsto, servindo como elemento de revisão de elementos considerados insatisfatórios.

Aprofundemos o conceito de *prática pedagógica*, que constitui o foco da nossa investigação.

O autor ensina que a estrutura da prática possui vários determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos e que o ensino, além de criar a interação pessoal entre o professor e o aluno, entrecruza certos aspectos em sua prática, como: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais que devem ser considerados determinantes para alcançar os efeitos educativos correspondentes.

O ambiente escolar possui elementos que refletem nas competências e no comportamento profissional dos professores, quais sejam: a pluralidade de tarefas a serem executadas de forma simultânea, como de ensino, de avaliação, administrativa; a imprevisibilidade; o norteamento da prática através de princípios; o envolvimento pessoal, entre outros, o que determina a complexidade desse ambiente em que a prática se realiza.

A ação docente se estrutura por esquemas práticos de comportamento profissional, consideradas as ordens psicológica, institucional e social. Tais esquemas tornam-se estáveis diante da continuidade dos modelos pedagógicos da prática, “transformando-se em uma arquitetura através da qual se produz o molde de significados de qualquer proposta curricular quando se implanta na realidade concreta.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 206).

As situações de ensino compreendem atividades de ensino e aprendizagem com significado peculiar e isso faz com que exista a significação profissional para o professor, a relação entre conhecimento e prática docente.

Assim, o ensino compreende a relação entre os elementos pessoais desse processo, o processo de aprendizagem que o aluno realiza, o tipo de atividade do professor, o conteúdo cultural curricular, os meios com os quais se realiza, a organização dentro da qual está inserida, o clima de trabalho e de ordem, etc.

A prática de ensino corresponde a uma sequência ordenada de atividades, ou seja, não se trata de atividades instantâneas, desordenadas e desarticuladas, mas tem uma ordem interna, um curso de ação e seu significado se baseia nestas atividades realizadas durante o tempo da escolaridade, consideradas aquelas que se projetam nesse tempo e aquelas com as quais se relacionam.

Para tanto, o autor ensina que as tarefas são reguladoras da prática, se expressam nela e relacionam os fatores determinantes a elas.

A ação do ensino nas aulas acontece diante de padrões metodológicos correspondentes às tarefas praticadas. “As tarefas escolares, como atividades formais que preenchem o currículo de significado, na prática têm um fim, são operações estruturadas para uma meta, definindo espaço problemático e uma série de condições e de recursos para buscar o objetivo, de modo que é a tarefa que dá finalidade à atividade” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 211).

E continua: “(...) tarefas de ensino (do professor) e tarefas para aprender (do aluno) se envolvem de forma característica numa trama que preenche a prática. O papel dos

professores e dos alunos, fora e dentro da aula, se entrecruzam nas tarefas praticadas na sala de aula, na escola e fora desta” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 215).

O autor se reporta ainda à manutenção da estrutura da prática dentro da qual os conteúdos são transmitidos e aprendidos e aponta que as tarefas são mediadoras da qualidade de ensino através da mediação da aprendizagem, pois mediatizam toda a experiência dos que aprendem com a cultura e o meio escolar, e as classifica como: de memória, de procedimento ou rotina, de compreensão, de opinião.

Para o autor, a tarefa acadêmica confere a si mesma as aprendizagens intelectuais, afetivas, sociais e organizadora da conduta *dos alunos nos ambientes escolares*. Segundo ele,

A tarefa sugere ao aluno como deve aprender, de que forma fazê-lo, como executar um trabalho, com quem fazê-lo, que rendimento se considera mais valioso porque é o valorizado como mais relevante e o que se espera dele; enfim, quais as atitudes e os padrões de conduta que produzem mais sucesso nos contextos educativos, introjetando tudo isso em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendiz e em diferentes áreas curriculares. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 225).

As tarefas acadêmicas compreendem uma regulação da vida dos alunos também fora do centro escolar, de maneira que definem padrões de comportamento relacionados à disciplina discente.

O autor sugere ainda que as tarefas são postas como base da análise da profissionalização docente e que a estrutura do trabalho do professor comporta três dimensões, quais sejam: quanto ao seu conteúdo, quanto à localização geográfica e temporal das funções e quanto à forma individual ou coordenadas que elas acontecem. Assim, as atividades dos professores se projetam em: atividades de ensino quanto à preparação prévia ao desenvolvimento do ensino, quanto ao ensino aos alunos, quanto às atividades orientadoras do trabalho dos alunos, quanto às atividades extracurriculares e de avaliação; em atividades de supervisão e vigilância; atenção pessoal e tutorial ao aluno; atividades de coordenação e gestão na escola; tarefas mecânicas e de atualização; e atividades culturais pessoais.

A prática de ensino ainda compreende o tempo destinado à aula, o número de alunos por sala e o número das turmas do professor, por exemplo. Neste sentido, o trabalho do professor se dá diante da concretização dos encargos que a sociedade e o sistema educativo atribuem a ele.

O autor salienta ainda que a decisão ou escolhas das tarefas determinam a saída para os dilemas práticos do professor e se refere às atividades como recurso estruturados dos planos de ação do professor: “As atividades definem o tipo de prática que se realiza e são o esqueleto que pode nos servir para compreender como funciona essa prática [...] e as tarefas são de fato recursos utilizados pelos professores para planejar a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 252)

E continua: “O professor utiliza a estrutura de tarefas que se desenvolvem na aula como um recurso para estabelecer e manter algum tipo de controle sobre o andamento da vida social do grupo de alunos” (p. 257).

O autor se reporta à importância da classificação das tarefas de acordo com o grau de ambiguidade delas. No caso, tarefas com menor grau de ambiguidade trazem mais segurança ao professor.

Além disso, o autor admite que as tarefas são a base da comunicação entre teoria, conhecimento subjetivo e prática, haja vista que a prática compreende um entrelaçado das tarefas dos professores e dos alunos em sequências características.

Para o autor, cinco são os aspectos básicos que exigem a atenção docente quanto ao planejamento da sua ação: considerar os aspectos curriculares determinantes às atividades pensadas; pensar nos recursos disponíveis à concretização de seu trabalho; estratégias de organização dos alunos e da classe para que façam as atividades propostas; usar repertório das atividades diante de acervo docente prático.

Assim:

Um professor, com muito ou pouco conhecimento, aterrissa num sistema escolar já configurado, com seus níveis, seus currículos, suas pautas de funcionamento interno e junto a outros professores. É a partir de sua entrada dentro de tais condições que se pode pensar a possível ação de suas ideias na prática que ele executará, respondendo de uma forma adaptativa particular às condições de todo esse contexto. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 270).

O autor pondera ainda as tarefas determinantes na formação e no aperfeiçoamento de professores, a serem considerados o seu saber fazer prático, diante dos níveis e nas áreas de conhecimento curriculares a serem desenvolvidos, a fundamentação desses saberes práticos e a capacidade de analisar e questionar condições correspondentes estabelecidas.

Por fim, o autor estabelece as dimensões das tarefas acadêmicas dispostas em um quadro correspondente, diante do qual dispõe aspectos inerentes às atividades, como: o

conteúdo e sua substantividade epistemológica, seu valor cultural, a relevância das aprendizagens, a atualidade e vigência científica ou cultural daquele conhecimento posto e a valorização do conteúdo oculto; bem como a ordenação dos conteúdos e capacidade de inter-relacioná-los; o papel do aluno, os processos de aprendizagem estimulados pela tarefa, a conexão da experiência acadêmica com a experiência prévia, a compreensão dos tipos de aprendizagens e a análise dos objetivos, a motivação, adequação da maturidade discente e do tempo, compatibilização de tarefas, estruturação das mesmas, meios de expressão e avaliação, funções do professor, planejamento individual e coletivo, materiais, condições, lugar, tempo, recursos, clima escolar, entre outros.

Assim, o autor apresenta as condições formais das tarefas, diante das quais considera a organização das atividades de forma simultânea e idêntica aos alunos e a sua coerência respectiva; bem como a rotina das atividades, a sua hierarquização e seu equilíbrio correspondente.

No nível do “currículo realizado”, Gimeno Sacristán (2000) aponta a importância dos efeitos complexos produzidos pelas práticas: cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros. Chama também a atenção para outros efeitos que, pela complexidade ou dificuldade em apreciá-los ficarão como “efeitos ocultos” do ensino. Os efeitos das práticas não são apenas observados na aprendizagem dos alunos mas também na forma de socialização profissional dos professores e também no ambiente social e familiar.

Colocados os principais fundamentos, apresentaremos, no próximo capítulo, o percurso metodológico da presente pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa qualitativa de base empírica, porque atende às características desse tipo de investigação tais como especificadas por Bogdan e Biklen (1994):

a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os pesquisadores, para tentar compreender as questões educativas, se deslocam aos locais de estudo fazem uso de blocos de apontamentos e lápis, traduzindo o contato direto com a informação apreendida, ou seja, os pesquisadores se preocupam com o contexto e locais do estudo, pois o comportamento humano sofre influência significativa do contexto em que se insere, e assim as ações observadas que decorrem destes ambientes habituais podem ser melhor compreendidas, considerado o contexto histórico das instituições às quais os locais de estudo pertencem.

b) Outra característica da investigação qualitativa para Bogdan e Biklen (1994) compreende a forma descritiva quanto ao recolhimento de dados e a disseminação dos resultados, ambos em forma escrita de palavras ou imagens, que podem ser: transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos, etc. Para os autores, esse tipo de investigação exige que o pesquisador examine o objeto de estudo considerando a potencialidade de seus detalhes, em detrimento de suposta trivialidade.

c) Os autores salientam ainda que, na investigação qualitativa, os pesquisadores atentam mais ao processo do que aos produtos ou resultados, ressaltando as estratégias qualitativas que compreendem as expectativas (dos professores, por exemplo) traduzidas nas atividades, nos procedimentos e as interações diárias que acontecem e como se formam as definições (que os professores têm dos alunos e os alunos têm de si próprio).

d) A investigação qualitativa compreende a forma indutiva de análise dos dados. Para os autores, os dados recolhidos se agrupam e permitem a inferência de abstrações correspondentes, como se um quadro fosse sendo formado na medida em que se recolhem e examinam as partes. Além disso, o pesquisador qualitativo percebe as questões mais importantes diante do estudo, durante a investigação.

e) A última característica da investigação qualitativa elencada pelos autores decorre da importância que tal abordagem atribui às diferentes perspectivas das pessoas quanto aos seus pontos de vista, ou seja, os pesquisadores se preocupam em registrar as experiências

dos sujeitos da pesquisa, de modo que aconteça um diálogo entre eles e favoreça a dinâmica interna das situações, apreendendo a interpretação dos *significados* para cada informador.

2.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2014 em uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, situada num bairro periférico, mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação (Anexo 1) para realizarmos a pesquisa com todas as etapas previstas no projeto.

A escola oferece classes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, no período da tarde, contando com 12 salas de aula.

A escola possui uma boa estrutura, contando com duas quadras, sendo uma coberta, sala com lousa digital, sala de informática com aproximadamente 15 computadores, conectados à Internet, refeitório e biblioteca com bom acervo de obras de literatura infantil e outras para consulta. O espaço externo é amplo e possui um gramado que, quando devidamente aparado, propicia condições para atividades fora da sala de aula, além de quiosques abertos.

Em razão da reforma do prédio principal, que abrigava a sala dos professores e a secretaria, na época da coleta de dados, esses dois espaços foram transferidos para o prédio ao lado. Essa sala de professores improvisada oferecia um espaço para rápidas conversas dos docentes durante o intervalo.

A cozinha do refeitório existente era bem equipada para a preparação das refeições, de ótima qualidade, para as crianças e, eventualmente para algumas professoras e funcionários que quisessem se alimentar na escola.

2.2 As Professoras

A escolha das participantes foi feita pela coordenadora, atendendo ao pedido da pesquisadora de observar professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que eram experientes e que se dispusessem a participar da pesquisa. São elas:

- A Professora Amanda⁸, licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia, com doze anos de magistério, efetiva da rede pública municipal de ensino e lecionando apenas no turno da tarde. Já lecionou na rede estadual de ensino no início de sua carreira, durante três anos. É uma profissional comprometida com o ensino e atribui a escolha por essa profissão a fatores familiares: todas as mulheres da família, inclusive a avó, que ainda leciona, são professoras.

-A professora Maria⁹ fez o curso de Magistério na FEFIARA e a Licenciatura em Pedagogia, na UNESP. Atua no magistério há 20 anos, lecionando atualmente no período da tarde na escola municipal foco da nossa pesquisa.

É uma professora consciente da importância da sua escolha profissional, afirmando que “Ser professora é uma profissão que foi escolhida. Não entrou na minha vida de qualquer jeito, porque foi aquela que sobrou. Foi *uma escolha*.”

Tem experiência em quase todos os anos do ensino fundamental, mas, embora no início de sua carreira pegasse todas as salas, sua preferência era pelo primeiro ou pelo quarto ano.

Ambas participavam do PACTO pela alfabetização, que, no ano de 2014, focalizava conteúdos de matemática, demonstrando interesse em sua formação continuada e, segundo informações das professoras, valorizando as oportunidades de troca de experiências entre os pares nessa participação.

O Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (BRASIL, 2012) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social.

2.3 Os alunos

⁸ Nome fictício.

⁹ Nome fictício.

Os alunos das duas professoras participantes da pesquisa encontravam-se na faixa etária de 7 anos, cursando o segundo ano do Ensino Fundamental.

De acordo com informações fornecidas pelas professoras, os alunos moravam nas proximidades da escola e mantinham relações de amizade com os colegas, convivendo com eles fora do espaço escolar, participando de atividades oferecidas nos espaços públicos do bairro.

Demonstravam prazer em frequentar a escola, e, na opinião de alguns alunos, esse espaço era considerado seu segundo lar.

Outro indicador da relação afetiva dos alunos com a escola era o fato de não faltarem às aulas, o que acontecia apenas em caso de doença ou de algum problema familiar.

Cada classe tinha aproximadamente 16 alunos, sendo metade do sexo masculino e metade do sexo feminino. Pertencem a famílias de nível socioeconômico menos privilegiado e residem na periferia da cidade.

Os alunos da professora Amanda, conforme avaliação inicial realizada pelas docentes, apresentavam um nível de conhecimento um pouco mais avançado do que os alunos da professora Maria.

2.4 Instrumentos/procedimentos

Detalhamos, a seguir, os instrumentos/procedimentos utilizados para a coleta de dados da nossa investigação.

a) Observação da prática pedagógica de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior paulista buscando identificar indícios de afetividade nas práticas observadas.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26), “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. Para garantir a validade e fidedignidade das observações, é preciso um planejamento rigoroso do observador, determinando com antecedência o quê e como observar, tendo em vista o objetivo do estudo.

Sendo assim, optamos pela elaboração de um roteiro semiestruturado com alguns elementos da prática pedagógica relacionados com a afetividade, foco de nossa pesquisa. (Apêndice 1).

Na elaboração do roteiro contemplamos alguns aspectos da dimensão afetiva que pudessem ser observados *na* sala de aula, durante a realização das atividades. Gimeno Sacristán (2000), ao listar atividades/tarefas do professor, menciona algumas que ocorrem *antes* da aula, como é o caso do planejamento, da pesquisa de atividades, e outras que acontecem *após* a aula, como por exemplo, a correção de tarefas, a preparação de provas, entre outras. Nesta pesquisa nos ativemos à descrição e análise dos aspectos da dimensão afetiva observados durante a realização das atividades *na* sala de aula, confirmando a opinião de Leite e Tassoni (2007) que consideram que são as relações mais facilmente observáveis e as que têm atraído mais pesquisas sobre afetividade em sala de aula

As categorias da prática pedagógica que foram investigadas referem-se principalmente:

- a) à rotina;
- b) ao apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades;
- c) ao oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também capazes de despertar o gosto pelo conteúdo;
- d) às formas de interação verbal e não verbal.

As categorias acima foram propostas com base em Gimeno Sacristán (2000) e Leite e Tassoni (2007)

Para melhor visualização da distribuição das atividades de observação, realizadas durante 6 semanas, elaboramos o quadro abaixo:

QUADRO 2: Atividades de observação de aulas

Semanas Professoras	1	2	3	4	5	6	Total de períodos ¹⁰	Total de horas
Professora Amanda	2	1	2	1	2	1	9	40
Professora Maria	1	2	1	2	1	2	9	40

¹⁰ Cada período tinha a duração de 4 horas e meia.

Lüdke e André (1986, p.29) afirmam que o período de observação é muito variável, dependendo do tipo de problema pesquisado e do objetivo do estudo. Assim que os comportamentos das professoras relativos à dimensão afetiva começaram a se repetir, encerramos as observações.

b) Diários de campo (notas de campo): as observações das aulas das professoras foram realizadas com base no roteiro semiestruturado (apêndice 1) e anotadas no diário de campo. O registro no diário foi bastante detalhado, para permitir uma análise dos dados obtidos na observação bem como por meio de conversas informais com as professoras nos intervalos das aulas.

c) Entrevista semi-estruturada com as duas professoras participantes da pesquisa

Para Lüdke e André (1986), nas pesquisas qualitativas, a entrevista é um dos instrumentos básicos para coletar dados. Alertam para alguns cuidados necessários para garantir a fidedignidade das informações nela obtidas, como, por exemplo, o caráter da interação durante a entrevista. É importante criar uma relação entre o entrevistado e o entrevistador para garantir que ela flua bem. Por essa razão são favoráveis ao uso de entrevistas mais livres, pois a flexibilidade garante melhores resultados para o pesquisador.

Chamam a atenção também para alguns cuidados necessários em qualquer entrevista, dentre os quais podemos citar, grande respeito pelo entrevistado tanto no que se refere ao local e pontualidade do entrevistador como respeito pela cultura e valores do entrevistado. A capacidade de ouvir atentamente e de estimular o entrevistado durante a entrevista também são fundamentais.

Para não perder o foco, aconselham o uso de um roteiro com os tópicos principais a serem abrangidos pela entrevista. (Apêndice 2)

Com base nas orientações de Lüdke e André (1986), foram realizadas entrevistas com as duas professoras participantes para obter informações suas concepções de afetividade no processo de ensino-aprendizagem bem como para esclarecer e aprofundar alguns aspectos da prática observada.

Para Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir o instrumento principal de coleta de dados

ou podem ser utilizadas conjuntamente com a observação participante, ou outras técnicas, para complementar ou aprofundar o entendimento dos dados obtidos. Na nossa pesquisa, fizemos uso da entrevista como instrumento auxiliar de coleta de dados.

As entrevistas, com duração de duas horas cada, foram realizadas em horário previamente agendado na própria escola onde lecionam, fora do horário de aulas. Foram gravadas e transcritas para auxiliar na discussão dos resultados obtidos. (Apêndices 3 e 4)

d) análise de documentos

Foi realizada uma análise do material didático do SESI, que constituiu o apoio das professoras para propor conteúdos e atividades, para tentar identificar marcas de afetividade nas atividades propostas neste material.

2.5 Formas de análise

Os dados obtidos por meio da observação e das entrevistas foram agrupados nas seguintes categorias:

- a) a rotina;
- b) o apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades;
- c) o oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também capazes de despertar o gosto pelo conteúdo;
- d) formas de interação verbal e não verbal.

Os elementos da afetividade observados na prática pedagógica das duas professoras participantes foram analisados e discutidos com base na bibliografia selecionada.

Apresentamos, no capítulo seguinte, os resultados obtidos bem como a discussão dos mesmos com base na literatura pesquisada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos, inicialmente, o material didático no qual as professoras se apoiam, considerando que, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), o livro texto é determinante da maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula, mesmo com a ressalva de que o professor, como sujeito ativo na realização dos conteúdos, molda as propostas que lhe são feitas a partir de sua cultura profissional.

Em seguida, discutiremos os dados obtidos por meio da observação da prática pedagógica das duas professoras, agrupados em categorias que serão apresentadas no item 3.2

As entrevistas realizadas auxiliaram na discussão dos aspectos da observação bem como ofereceram informações sobre o conceito de afetividade das professoras.

3.1 O material didático: considerações sobre o Material Pedagógico do SESI para o segundo ano do Ensino Fundamental

Fazemos, nesta seção, algumas considerações sobre os materiais didáticos utilizados pelas professoras, lembrando, novamente, com Gimeno Sacristán (2000) que as práticas pedagógicas são muito influenciadas pelo material didático no qual se baseiam.

O sistema SESI (2010 a,b,c) para o segundo ano do Ensino Fundamental é composto de 3 volumes para o aluno, intitulados **Movimento do Aprender**, com conteúdos distribuídos por três áreas:

Linguagens e códigos (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física)

Ciências Humanas (História e Geografia)

Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática)

Além desses três volumes, o aluno também recebe um volume apenas com textos, intitulado **Muitos textos...Tantas Palavras**.

Faz parte do conjunto, um volume específico para o professor, intitulado **Fazer pedagógico**, que contém orientações, conforme o próprio nome indica, para o desenvolvimento das atividades contidas nos materiais para os alunos.

Descreveremos inicialmente os volumes dedicados ao Fazer pedagógico e à Língua Portuguesa, com o objetivo de verificar até que ponto existe, nos materiais

apresentados, preocupação com orientações que oferecem condições para a manifestação de aspectos afetivos, colaborando, dessa forma, com a introdução de algumas práticas pedagógicas que consideram a importância desse componente.

No contexto em discussão, o material adotado é obrigatório para todas as professoras, oferecendo uma certa margem de flexibilidade que permite a inclusão de outras atividades ou tarefas que os professores julgarem relevantes para atingir os objetivos propostos.

Fazer pedagógico

Na Apresentação do volume dedicado ao professor - **Fazer pedagógico** - são explicitadas as concepções que norteiam a proposta pedagógica, destacando-se o pressuposto de que “toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas boas situações de aprendizagem” (p.4)

Trata-se de uma proposta de orientação construtivista (COLL e MARTIN, 2004, COLL e TEBERÓSKY, 2000), voltada para o desenvolvimento de capacidades dos alunos e preocupada com a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008). Contém, além dos referenciais teóricos, orientações para o professor nas várias etapas do seu fazer pedagógico.

Retoma Libâneo (2009) valorizando o papel da escola como local privilegiado da educação inclusiva,¹¹ *“que pressupõe o reconhecimento da diferença e o respeito ao ritmo de cada criança, independente de suas condições físicas e psicológicas”* (p. 4)

Reforça o pressuposto de que *“a criança ou adolescente é portador de saberes que devem ser conhecidos pelo professor.”* (p. 4) e *devem ser o ponto de partida para a organização das atividades a serem desenvolvidas.*

Esses pressupostos acima apresentados nas orientações para os professores deixam entrever uma proposta pedagógica que oferece condições para a valorização de aspectos da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Leite e Tassoni (2007) já haviam apontado a importância de, na prática pedagógica, o professor levar em conta, sempre, como ponto de partida, o conhecimento do aluno sobre o tema abordado.

¹¹ Destacamos, em itálico, elementos da proposta que oferecem condições para a manifestação da afetividade na prática pedagógica.

Os conteúdos são agrupados em três grandes áreas: Linguagens, códigos e tecnologias, Ciências Humanas e tecnologias (História e Geografia) e Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias.

Na área de Linguagens, foco do nosso estudo, os autores da proposta chamam a atenção para a pluralidade das linguagens no mundo atual e para a importância do seu domínio para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Nos anos iniciais do EF a área compreende Linguagem, Cultura artística e corporal.

O Livro do Professor –**Fazer pedagógico**– contém orientações sobre o planejamento e o desenvolvimento das atividades contidas no livro do aluno e está organizado em seções com funções definidas:

Expectativas de ensino e aprendizagem

Nesta seção o professor recebe orientação sobre “as habilidades e competências que poderão ser desenvolvidas a partir das Expectativas de Ensino e Aprendizagem de cada área.” (p.41)

Diálogo com o professor

O manual oferece fundamentos ao professor sobre as atividades a serem desenvolvidas, articulando a orientação teórica com a prática pedagógica.

Aprendendo com a comunidade

Trata de atividades de extensão que extrapolam o contexto da sala de aula e revelam a *preocupação com o contexto sociocultural do aluno*.

Avançar

Oferece sugestões que permitem avançar além do proposto no livro do aluno, permitindo atender às diferenças individuais bem como oferecendo uma maior variedade de atividades a serem desenvolvidas pelo professor.

Saiba um pouco mais

Sugestões ao professor, de livros, vídeos, e outras fontes de informação para que o professor possa aprofundar alguns aspectos do livro do aluno.

O volume também traz as **metas** para o segundo ano para todos os componentes curriculares, mas destacamos, a seguir, as metas do 2º ano para Linguagem, Cultura Artística e Cultura Corporal (2010 b, p.22), foco do nosso interesse.

Linguagem:

- A leitura autônoma e convencional
- A produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum, maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação: ponto final, interrogação, exclamação e parágrafo.
- A interpretação e a compreensão de textos diversos.
- O reconto e a reescrita de diferentes textos.

Cultura artística:

- *A expressão de emoções e sentimentos por meio da utilização do teatro.*
- *A ampliação de gestos e movimentos corporais.*
- A utilização de diferentes suportes e materiais recicláveis nos processos de criação.
- A utilização nas situações de produção de figuras bidimensionais e tridimensionais.

Nas metas para o componente “cultura artística” para o segundo ano, as orientações evidenciam a preocupação com a expressão de emoções e sentimentos por meio das artes, (teatro) bem como com a ampliação dos gestos e movimentos corporais, estimulando o professor a desenvolver atividades para auxiliar o aluno a expressar seus sentimentos e emoções.

Embora Wallon (1967) não tenha sido utilizado como fundamento para material do SESI, essas orientações estão de acordo com sua proposta que valoriza, no desenvolvimento da criança, tanto o ato motor como a afetividade, sendo que esses dois componentes se alternam no processo de desenvolvimento.

Cultura corporal:

- O aprimoramento da lateralidade.

- A utilização de habilidades motoras mais *complexas de acordo com seus limites*.
- A compreensão de regras e de atitudes cooperativas.
- A utilização de habilidades motoras *de acordo com suas potencialidades*, através do uso de brincadeiras e jogos.
- A participação em diferentes contextos nos quais *o brincar seja primordial*.

É possível observar, na forma de propor as metas, uma preocupação com as diferenças individuais, que devem ser levadas em conta seja nas atividades motoras mais complexas (“de acordo com seus limites”), seja nas brincadeiras (“de acordo com seu potencial”). Leite e Tassoni (2007) já haviam apontado a importância dessa preocupação com as diferenças individuais, em uma proposta pedagógica que propicie condições para a manifestação da afetividade na prática pedagógica.

O manual do aluno **Movimento do aprender** -Linguagens e códigos, para o segundo ano do EF, contém 17 unidades com os conteúdos de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, abordando os seguintes temas: Contos de bruxa, a escrita e sua utilidade, quadrinhos que divertem e ensinam, um mundo de cores, receitas e manuais, minha escola, quem quer comprar ou vender? Mensagem para você, arte rupestre, brinquedos e brincadeiras, animais e comunicação.

Os temas das unidades deixam entrever os gêneros textuais que serão trabalhados no segundo ano do ensino fundamental: contos, carta, telegrama, e-mail, quadrinhos, receitas, classificados, entre outros.

Na apresentação do manual os autores dirigem-se diretamente aos alunos e se preocupam em utilizar um registro de linguagem adequado à linguagem das crianças dessa faixa de escolaridade, mantendo um estilo coloquial, de “conversa”, ao falar sobre o conteúdo do manual.

Nossa breve apresentação do material didático utilizado pelas professoras teve como principal objetivo verificar os elementos constantes desse material que oferecessem orientações aos professores que propiciassem condições para a manifestação de afetividade na prática pedagógica, apoiando-nos em Leite e Tassoni (2007). Nesse sentido, é importante apontar que cada unidade introduz o tema a ser abordado com uma “roda de conversa”, levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto a ser tratado na unidade. Essa forma de introduzir um assunto está de acordo com a orientação

dada aos professores e revela um aspecto de uma proposta que se preocupa não apenas com a cognição mas também com o componente afetivo.

Como exemplo podemos citar, na Unidade I, sobre Contos de bruxas, as perguntas colocadas na roda de conversa: quais contos de bruxa você conhece? Quais são as características das personagens desses contos? À roda de conversa, segue o desafio para o aluno que envolve levantamento de contos que a turma conhece, recontar um conto, reescrever um conto. Todas as unidades na seção “O que aprendi sobre...” contêm questões para que o aluno avalie sua aprendizagem em relação ao conteúdo da unidade estudada.

Na seção “Saiba mais”, sempre há dicas de outras leituras sobre o assunto, oferecendo oportunidade para que alunos mais adiantados possam ir um pouco além.

O volume **Muitos textos...tantas palavras** é uma antologia muito rica de textos dos mais variados gêneros, dividida em três partes: a primeira, com textos voltados para Linguagens e códigos; a segunda, com textos relativos às Ciências Humanas e a terceira, com textos relacionados à área de Ciências da Natureza e Matemática.

Na apresentação, existe a preocupação dos autores da coletânea conversarem diretamente com as crianças, utilizando-se de uma linguagem simples, convidando-as para a leitura. O excerto, a seguir, revela a preocupação de recuperar as experiências de leituras que eles tiveram:

Quais são suas experiências de leitura? Você se lembra das histórias contadas pelos avós, pais, tios? Gosta de saber das novidades? [...] Os textos tanto orais como escritos, entram em nossas vidas das mais diferentes maneiras e devemos valorizar todas essas experiências. (2010 c, p.5)

Esta forma de apresentação, tentando recuperar o conhecimento que os alunos têm sobre leitura, está de acordo com uma proposta pedagógica que leva em conta o componente afetivo, preocupando-se com o ensino a partir do conhecimento que os alunos já trazem.

Os textos voltados para linguagens e códigos predominam e abrangem uma grande variedade de gêneros, a saber: poesia, carta, e-mail, bilhete, quadrinhos, receitas, fábulas, quadras-adivinhas, provérbios, lendas e mitos, classificados, letras de música, entre outros.

Os textos introdutórios das unidades do livro de textos confirmam a preocupação com a utilização de uma forma de comunicação usando uma linguagem adequada às crianças, sempre procurando detectar preferências da criança, fazer convites, recuperar experiências anteriores. Por exemplo:

Existem tantas histórias...qual é a sua preferida? (p.22)

Você já pensou em inventar como presente uma poesia? (p.24)

Você se lembra de algum conto infantil? Leia e conheça a história da Bela Adormecida (p. 57)

Essa forma de propor as atividades no material didático revela preocupação com o componente afetivo no sentido de orientar o professor a obter informações sobre o conhecimento prévio dos alunos, valorizando e levando em conta esse conhecimento na atividade a ser proposta.

Existe também a preocupação de inserir na antologia textos anedóticos para que as crianças se divirtam, como o convite abaixo:

Você já viu uma placa escrita “Cuidado com o cão” e já atendeu a um telefonema pedindo socorro por causa de um gato? Então leia e se divirta. (p.46).

Silva (2001) identificou a valorização do humor como um elemento considerado importante nas professoras que mantinham uma boa relação afetiva com as crianças. Atividades lúdicas são apreciadas pelas crianças e auxiliam a promover não apenas a aprendizagem mas a adquirir o gosto pelo conteúdo, uma das preocupações de professores que se preocupam com a dimensão afetiva na relação professor-aluno. Nesse sentido, o material didático oferece atividades que auxiliam o professor na proposição de textos que contenham humor.

Os textos literários são de autores renomados como Cecília Meireles, Roseana Murray, La Fontaine, Grimm, entre outros.

Como a antologia abriga textos referentes a uma área - Linguagens e Códigos, nela foram incluídos vários textos com linguagem não verbal, por exemplo, imagens de quadros de pintores famosos como é o caso de *Noite estrelada* de Van Gogh (p. 166-167) *Villa*, de Paul Klee (p. 160) e *Dois gatos*, de Aldemir Martins (94).

Essa breve análise do material de leitura dos alunos revela uma preocupação com algumas condições propícias para que o professor manifeste afetividade na sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à preocupação em recuperar conhecimentos

anteriores dos alunos e ao uso, por parte dos autores do material didático, de uma linguagem adequada para a comunicação com a criança.

Essas características observadas no material adotado estão de acordo com algumas das condições, de acordo com Leite e Tassoni (2007), que devem ser oferecidas para que se estabeleçam vínculos entre professor e aluno.

3.2 A afetividade nas práticas pedagógicas das professoras

As informações obtidas na observação das práticas das professoras, com base no roteiro (Apêndice 1), foram agrupadas nas seguintes *categorias*, propostas com base em Gimeno Sacristán (2000) e Leite e Tassoni (2007) que serão apresentadas e discutidas com base no referencial teórico selecionado para esta pesquisa:

- a) a rotina;
- b) apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades;
- c) oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também capazes de despertar o gosto pelo conteúdo;
- d) formas de interação verbal e não verbal.

3.2.1 Professora Amanda

Antes de passarmos à análise de algumas categorias relacionadas a aspectos da afetividade na prática pedagógica da professora Amanda, indagamos, na entrevista, sobre seu conceito de afetividade e sobre a importância dessa dimensão no processo educacional.

Eu vejo que a afetividade não necessariamente é somente o carinho, a atenção, o toque, o colo. Quando a gente fala de afeto no âmbito tanto familiar quanto educacional compreende a questão de você ver a criança, você saber que ela está ali e que ela existe.

A professora Amanda revela uma concepção de afetividade que está de acordo com Leite e Tassoni (2007), não restringindo esse conceito a meras manifestações físicas (beijo e abraço), embora não as exclua e incluindo nessa dimensão, a questão da visibilidade da criança para o professor. Considera também a afetividade como um elemento importante na identificação do aluno com o objeto de conhecimento.

Cita como exemplo:

Tem crianças que têm a família seriamente estruturada, tem os pais, ou então se não tem uma situação familiar com pai e mãe, tem sempre uma avó, um tio, alguém ali junto com a mãe, ou junto com o pai, recebe atenção, recebe cuidado... você percebe pela forma como a criança se porta, como ela responde a isso no seu material escolar, nas suas tarefas, na presença dos pais na reunião de pais.

Além do lado positivo, percebe as consequências da falta de afeto:

Mas também tem o outro lado do afeto que, quando a criança passa a ser tão invisível na família que ela precisa fazer alguma coisa para chamar a atenção. Então é onde ela briga, ela bate, ela chuta, ela morde, ela estraga todo o material escolar dela, onde ela perde o caderno, onde ela provoca o colega, porque ela precisa ser percebida. O afeto nesse caso também é o tapa, é o grito, é você pegá-la e por de castigo, porque: aquela criança, de uma forma ou de outra, positiva ou negativamente, ela vai saber que alguém a enxerga e sabe que ela não é indiferente àquela situação. Isso também se transpõe na sala de aula. Aquela criança que já vem com aquela bagagem do afeto negativo em casa: que apanha, que xinga, que bate, que o pai grita, você percebe que quando você a pega para conversar ela não tem escuta. Primeiro você tem que gritar com ela para depois ela te escutar, você tem que dar um choque, a criança para e no que ela para você a resgata. E isso é um trabalho de formiguinha, desde o primeiro dia em sala de aula até o último dia de vida escolar dessa criança é assim. Se ela está num contexto de grito, ela vai saber que aquilo aqui é conversa, que é diálogo. A criança tem um conceito de afeto totalmente diferente que transpassa na sala de aula, até mesmo na relação dela com o aprender.

Um aspecto que nos chamou a atenção na fala da professora foi sua explicação sobre o uso do grito na sala de aula não como um comportamento negativo, mas como uma estratégia de aprendizagem, considerando o ambiente do qual algumas dessas crianças são provenientes, no qual o grito é uma constante nas relações familiares. No

entanto, o grito não prevalece na sua prática e tem uma função bem definida de fazer com que a criança a escute.

Entremos na sala de aula da professora Amanda.

Consideramos as condições da sala de aula como um elemento importante para tornar prazeroso o processo de aprendizagem. Nesse sentido a preocupação da professora em tornar esse ambiente agradável e funcional pode ser um indicador de afetividade de sua prática pedagógica.

O ambiente é muito organizado e a sala de aula dispõe de painel de regras de boas atitudes e da escola, abecedário, numerais.

Existe um local para exposição de trabalhos discentes, o que os estimula a realizarem suas atividades com capricho pois serão expostas para os demais colegas

Os alunos são dispostos em fila, sentam-se individualmente e os mais participativos ficam na frente.

Chama atenção a organização da mesa de trabalho do professor, que empresta material para quem não tem e fiscaliza a devolução.

Os livros ficam organizados na prateleira e cada dia um aluno fica responsável pela distribuição do material.

Analisemos a primeira categoria proposta:

a) A rotina

Gimeno Sacristán(2000) já havia apontado a importância da rotina como uma necessidade para lidar com a complexidade da prática pedagógica. Nesta pesquisa, procuramos não apenas apresentar a rotina das professoras mas também relacioná-la com a questão da afetividade.

Os rituais iniciais de chegada eram sempre iguais: os alunos aguardavam a professora em fila, no corredor das salas de aula, sentados, alegres, falantes.

A professora chegava, cumprimentava os alunos sorrindo e, quando notava a falta de algum aluno, perguntava se alguém sabia a razão. Isso porque os alunos moram próximos da escola e, muitas vezes sabem o motivo da ausência do colega. Passava chamando os alunos para entrarem na sala, primeiramente as meninas, em menor número (6), e, em seguida, os meninos (10).

Na entrevista ela esclareceu que, no ambiente familiar dessas crianças, nem sempre as mães eram respeitadas pelos pais, e ela usava a fila como um momento em que alguns valores de respeito entre os gêneros poderiam começar a ser construídos:

Eu me preocupo muito com a relação que os meninos têm com as meninas e as meninas têm com os meninos. [...]. A fila é uma questão de gentileza, de educação. A questão da gentileza ela tem que ser construída. Não quer dizer, ai, a mulher é frágil, não é isso. As meninas sempre entram primeiro e vão sempre entrar primeiro.

Enquanto os alunos estavam entrando na classe, ia fazendo perguntas sobre como ia ser o comportamento deles durante as aulas, excluindo atividades que não faziam parte das atividades escolares, mas de um modo interativo e lúdico:

“Eu vou ver figurinha?”

Os alunos respondiam “Não”.

Ao invés de ordenar que algumas atividades não eram permitidas na sala de aula, ela questionava os alunos e com isso os levava a focalizarem sua atenção nos conteúdos que seriam tratados naquele dia.

Após esse aquecimento, estimulava a curiosidade dos alunos sobre como seria a rotina do dia, perguntando que dia da semana era e quais as aulas que eles teriam.

A professora traçava as linhas na lousa com a régua, escrevia na lousa a rotina do dia e dizia que iria esclarecê-la depois que eles a copiassem.

A rotina escolar compreende a estruturação das ações diárias que serão realizadas diariamente na escola e a professora justifica a repetição de algumas ações para que o aluno consiga alcançar a autonomia, que será fundamental para a sua atuação na sociedade. Na entrevista justificou a necessidade das rotinas para o aluno:

Mas a rotina me ajuda a criar com as crianças algo que é extremamente importante para eles e que eles têm que aprender nas séries iniciais que é a autonomia. Então, o aprendizado da autonomia vem pela rotina.

Segundo a Professora Amanda, a rotina traz segurança para os alunos, que mostram-se menos ansiosos em relação às atividades escolares, podendo ser considerada um indicador de afetividade na sua prática pedagógica.

Os alunos ficavam seguros, pois sabiam exatamente o que ocorreria naquele dia de aula, e alguns já separavam os materiais para a realização das atividades.

b) Apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades

Nessa categoria consideramos a atuação da professora orientando e esclarecendo dúvidas, dando atenção aos alunos com mais dificuldade e respeitando as suas diferentes capacidades, elogiando-os e incentivando-os. Gimeno Sacristán (2000), Tassoni (2000) e Negro (2001) confirmam em suas pesquisas a importância desse apoio durante a realização das atividades, orientando e estimulando os alunos.

A professora Amanda aplicava as atividades constantes do material didático do SESI (2010) e mostrava segurança no uso do material, em razão de já ter tido contato com ele em anos anteriores. No entanto, tem sérias ressalvas em relação à adequação das atividades a alunos provenientes de classes sociais menos privilegiadas.

Na entrevista, procuramos saber sua opinião sobre o material e ela foi enfática em dizer que não aprecia o material.

Eu não aprecio o material do SESI. O material do SESI foi criado e desenvolvido para uma estrutura SESI. Como que é a estrutura SESI: a criança fica lá oito horas, ela tem que ter o seu armário, ela tem o seu computador. Você pede pra fazer uma pesquisa, por exemplo, da Unidade 'Brinquedos e Brincadeiras'. Você pede pra criança fazer uma colagem de brinquedos, uma pesquisa sobre brinquedos. Gente, tem folheto de supermercado que tem brinquedo! Mas nem isso! A caixinha do brinquedo que está lá encostada, recorta a bonequinha, nada! Nada. Você tem uma estrutura de rede completamente diferente da estrutura SESI, uma realidade, inclusive político-pedagógica totalmente diferente da rede pública, que poderia estar recebendo PNLDs absurdamente melhores, de uma qualidade altíssima, de um nível didático e pedagógico excelente, pagando, sei lá, um kit, 25, 28 reais por criança, por aluno, e você tem um kit de quatro livros que você patina naquilo, você tem que fazer adaptações absurdas para a realidade daquela criança. A gente recebe crianças que não sabem virar a folha do caderno. Não é só imaturidade, é a educação infantil que não foi solidificada, não teve uma sequência, que como falamos no PACTO, a gente estava estudando unidades de medidas, como é importante a criança na Educação infantil saber aquilo que é grosso, fino, grande pequeno, áspero, liso, macio, alto, maior menos, médio, para que você tenha isso solidificado para depois você começar a desenvolver os conteúdos. Tem criança que passa no primeiro ano, chega no segundo, tá pré-silábico, não avançou em hipótese de escrita. Eu acho que a rede pecou muito mais, a rede que eu falo é na figura de quem é responsável na implementação desse programa SESI

Reclamou muito porque os professores não foram consultados sobre a adoção desse material didático:

[...] eles pecaram muito mais porque quem tá na sala de aula é o professor e nós em momento nenhum fomos ouvidos com relação à implementação desse material. Foi um desrespeito com o nosso trabalho, com aquilo que a gente realmente faz, impuseram uma coisa e acho que não vai mudar [...] Quando esse material foi implementado, a maioria das diretoras tiveram a orientação de tirar os livros didáticos e paradidáticos da escola, porque só o livro SESI seria adotado. A gente não tinha livro de apoio. O que a gente conseguiu guardar nós levamos pra casa. Sumiram os livros. A gente perdeu Dante, Bongiorno, coleção Pitangüá, porta aberta que complementa muito, o Ler...

Durante a realização das atividades, a professora circulava frequentemente pela classe, orientando e dando atenção individual aos alunos, principalmente àqueles que apresentavam mais dificuldade, indicando a preocupação com a afetividade na sua prática docente, confirmada na entrevista:

Pra você pegar a criança que está com o traçado de letra errado, você tem que pegar na mão e ensinar. E isso é afeto! Você se colocar atrás da criança na carteira é afeto! [...] e pegar na mão dela pra fazer junto. É um abraço que você dá na criança! É uma relação de afeto.

No exemplo acima relatado pela professora, fica bem clara a relação que ela estabelece entre afeto e prática pedagógica, que para ela também inclui o contato físico:

Quando uma criança tá com o cabelo na cara, eu ajeito o cabelo, porque você não está conseguindo enxergar na lousa. Daí você pega, passa a mão no cabelo da criança, é afeto! Às vezes o único abraço e o beijo dessa criança é o nosso. Quando você coloca a criança pra fazer um traçado de letra, uma operação matemática, explicar alguma coisa pra ela, às vezes aquilo é o único carinho que ela vai ter a semana inteira. O ser humano precisa de afeto! Ponto! O ser humano não suporta a indiferença. É a pior coisa! Ele precisa ou do beijo, ou do tapa. Ele vai suportar ou o beijo ou o tapa. O que ele não vai suportar é ser invisível pra quem ele mais ama que é o pai e a mãe.

A Professora Amanda raramente ficava sentada à sua mesa. Geralmente caminhava pela classe para questionar e acompanhar as atividades dos alunos que participavam das aulas de forma visivelmente prazerosa, curiosos, fazendo perguntas.

A forma de orientação docente também era bastante adequada, não revelando imediatamente o que estava errado, mas fazendo a mediação necessária e auxiliando o aluno a chegar à resposta correta. Um exemplo desse modo de agir é oferecido na seguinte cena observada em que o aluno era solicitado a completar as letras iniciais das palavras. Na cena abaixo, o aluno deveria completar a letra inicial da palavra “macaco”:

Aluno: *“Não sei que letra colocar.”*

PA: *“Pense um pouco. Com que letra começa a palavra “mala”?”*

Aluno: *“Letra M.”*

PA: *“Você acha que a letra inicial de “macaco” se parece com a letra inicial de “mala”? Repita as duas palavras e compare.”*

Aluno (pronunciando as duas palavras): *“Letra M.”*

PA: *“Muito bem! Viu como você é capaz?”*

A Professora Amanda mantinha diálogos com seus alunos que refletiam a sua prontidão em resolver as dificuldades deles:

Aluno: *“Não tô enxergando”*

PA: *“Muda para a carteira da frente”.*

Aluno: *“Agora deu.”*

PA: *“Agora você pode terminar a cópia.”*

Aconteceram momentos em que alguns alunos não acompanhavam o ritmo das anotações ou atividades, oportunidade em que ela os tranquilizava, afirmando que os esperaria.

Outra prática que revela sua preocupação com cada aluno era a de chamá-los individualmente para passar o visto no caderno enquanto copiavam e se inteiravam da rotina. Além do visto, passava o traço no final da atividade do dia anterior e mostrava, quando havia, o erro para o aluno apagar e tentar refazer, sempre estimulando-o.

Dá uma maior atenção para aqueles que têm dificuldade, e confirmou essa preocupação na entrevista:

Sou eu que chamo: vem cá! Aí eu supro a necessidade daquela criança, porque eu tenho que saber o que cada um precisa. Eu tenho criança na minha sala que vai super bem, não tem a necessidade, por exemplo, de uma correção, que não tem necessidade de ficar vindo na minha mesa,

que já vem com uma certa autonomia de casa, mas que tem essa questão da afetividade, pois observa os outros e faz errado, para eu pegar na mão, eles querem chamar a atenção. Mas eu me preocupo com eles. Não é porque não está no meu colo 24 horas que não há preocupação.

Nessa relação de apoio durante a realização das tarefas, outro aspecto importante que se relaciona com aspectos da dimensão afetiva foi o elogio constante e o incentivo da professora aos alunos dizendo ou escrevendo, no caderno deles, frases como:

“Estou orgulhosa de seu progresso.”

“Sua letra é linda!”

“Continue tentando.”

“Adorei o capricho!”

“Continue assim, você é capaz”

Num certo momento da aula, diante de uma tarefa de escrita, um aluno com mais dificuldade de escrita reclamou:

“Não sei escrever isso”.

A professora estimulou o aluno a realizar a escrita proposta e depois da realização com êxito, complementou com um elogio:

“Viu como essa mão funciona!”

Algumas vezes o elogio vinha acompanhado de um gesto de afeto, e um exemplo disso foi uma situação presenciada na qual ela pegou no queixo de um aluno e olhou nos seus olhos ao elogiá-lo: “Muito bem!”

Negro (2001) e Tassoni (2000) também relataram a importância do elogio na relação professor-aluno.

c) Oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também capazes de despertar o gosto pelo conteúdo.

Leite e Tassoni (2007) apontaram a necessidade de oferecimento de atividades que não só promovam a aprendizagem, mas também sejam capazes de despertar o gosto pelo conteúdo. Nesse sentido, consideram que

Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos funcionais e relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de estabelecerem-se vínculos afetivos entre o sujeito e o objeto. (LEITE E TASSONI, 2007, p. 129).

Os comentários dos alunos anotados pela pesquisadora durante a realização das atividades revelavam prazer em aprender o conteúdo, pediam para participar das atividades e gostavam de acertar tudo quando a professora corrigia.

A professora confirmou na entrevista essa sua preocupação:

Eu me preocupo muito com o conhecimento. [...] A minha função enquanto professora é construir essa relação afetiva deles com o conhecimento. Por exemplo, eles vão falar: a minha professora do segundo ano fez aquela experiência do feijão... E isso vai ficar marcado. E lá na frente, eles vão falar: “Ah... isso aí minha professora do segundo ano me deu... Ah! isso aí a gente já sabe...ah, eu vi isso sim!”

Em outro momento da entrevista, reiterou essa sua preocupação:

Eu procuro construir uma relação de afeto da criança com o conhecimento, mais do que comigo. Deles chegarem e falarem: “Isso, professora, é muito legal!”, “Isso é muito bacana, eu gostei de fazer isso, professora!”, “Vamos fazer o Tangram de novo?” Você vai deixar uma marca na criança para o resto da vida. É lógico que ela vai lembrar de você. O meu objetivo em sala de aula, eu prefiro que ela se lembre de mim como aquela professora que ensinou ele a gostar de aprender. Que ir pra escola é legal, que ler é bacana, gostoso, que fazer uma pesquisa só traz coisas boas. Que conhecimento não ocupa espaço na cabeça! Eu sempre falo isso pra eles. Vocês têm que ler, pesquisar, olha isso, e vou soltando as coisas pra eles. (grifo da pesquisadora)

Um fator importante que pode auxiliar na promoção do gosto pelo conteúdo era o fato da professora Amanda planejar sempre o desenvolvimento das atividades a partir do conhecimento dos alunos, questionando-os sobre o tema da aula, praticando as rodas de conversa correspondentes, enfatizadas pelas diretrizes pedagógicas do material didático adotado, consolidando a necessidade de se partir sempre do conhecimento dos alunos.

Leite e Tassoni (2007) também consideraram fundamental levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos a serem ensinados numa proposta pedagógica que valoriza a dimensão afetiva.

Nesse sentido, a professora Amanda realizava a avaliação diagnóstica dos alunos no início do período de aulas e durante o curso do ano letivo para determinar o nível de

alfabetização em que eles se encontravam, além de refazê-la para cada aluno transferido para a sua classe, com o propósito de que todos acompanhassem suas aulas.

E destacou na entrevista:

Quando você pega uma turma em fevereiro e você entrega essa sala no final do ano para a professora seguinte, você vê o seu trabalho, é muito legal. Não é só na avaliação que você identifica isso. É na sondagem, é no caderno, na postura da criança, do jeito que ela senta na cadeira.

Os alunos também gostavam muito das atividades do Livro Didático *Muitos textos...Tantas Palavras* que consistiam em leitura de textos dos mais variados gêneros - histórias em quadrinhos, poesias, parlendas, imagens, adivinhas, letras de música, receitas, textos informativos das várias áreas do conhecimento (Ciências, Matemática e Linguagens). Por exemplo, ao ler uma receita apresentada em forma de quadrinhos, todos queriam participar do entendimento da sequência da receita.

Quase todos os dias havia um momento da aula dedicado à “leitura deleite”, no qual os alunos ouviam histórias lidas pela professora e demonstravam muito interesse na atividade, sugerindo histórias e participando com comentários.

As atividades de pesquisa, como a proposta pelo livro *Movimento do Aprender-Ciências da Natureza* - observar a lua durante um mês e trazer os resultados da observação - também eram apreciadas pela maioria dos alunos.

d) Formas de interação verbal e não verbal

A *interação verbal* compreende características da linguagem do professor bem como a forma como lida com a linguagem menos culta de seus alunos, a maioria de bairro periférico da cidade. Na *interação não verbal* incluem-se a análise dos gestos, olhares, expressões faciais, proximidade física, toques na interação com os alunos.

A professora utiliza uma linguagem acessível à compreensão dos alunos e faz isso intencionalmente. Durante a aula, ao explicar um conteúdo para os alunos, fez um comentário para a pesquisadora observadora a respeito da linguagem que ela utiliza nas explicações, lembrando a importância de “passar o conhecimento” em linguagem acessível aos alunos.

A preocupação da professora com a forma de transmitir um saber para que este saber possa ser aprendido por seus alunos pode ser considerada um indicador de afetividade na sua prática pedagógica.

Na entrevista, reiterou essa preocupação, comentando sobre a influência da avó, que é professora há muito tempo, em relação à responsabilidade do professor quanto à forma de transmissão dos conteúdos para os alunos:

A minha vó leciona há trinta e oito anos na escola X. Ela foi professora da professora de Educação Física desta escola. A minha vó sempre fala: é tua responsabilidade dar tudo pra essa criança aprender. Você vai fornecer todos os subsídios, tudo aquilo que ela precisa: texto, teu conhecimento, você vai fazer essa ponte com o conhecimento. Você conhece, a criança não. Ela está do outro lado. Você tem que pegar o conhecimento, transformar pra ela pra chegar aqui. Se ela for direto, ela não consegue. O teu papel é ir depois voltar. E quem faz essa transformação, quem modela, quem molda pra que ela consiga atingir os objetivos é o professor. Se você tiver que plantar bananeira, você planta. Se a criança não consegue fazer a divisão pelo método simples, você vai fazer pelo método longo. E eu dizia: “Vó, não sei!” E ela respondia: “Vai aprender! Você tem que aprender pra ensinar pra ela.

Explicitou claramente, na entrevista, sua opinião a respeito do uso da palavra “tia” na interação com os alunos:

Eu não deixo me chamarem de tia. Eu não sou tia de ninguém. Eu sou professora. [...] Eu estudei pra isso, pra ser professora. [...] Mas não deixo me chamarem de tia porque eles têm que saber qual é o meu papel. Professora não é segunda mãe. Eu sou a professora do seu filho! E ele vai me respeitar como professora.

Ao assim proceder, revela a importância que dá a uma relação profissional entre professor e aluno, evitando o termo “tia” pela associação com a vida familiar do aluno.

A professora Amanda alterna, na interação com os alunos, variantes mais e menos formais de linguagem. Essa alternância está de acordo com as pesquisas de Bortoni-Ricardo (2004) que apontaram uma variação individual da linguagem observada nos professores, alternando momentos mais voltados para a oralidade, principalmente nos momentos de apoio aos alunos, e momentos mais monitorados voltados para o letramento, principalmente durante as explicações do conteúdo. É importante ressaltar que, na entrevista realizada com a professora, sua fala foi bem menos monitorada, apresentando muitas características de oralidade como no excerto a seguir, no qual comenta o papel da escola e da família. Apenas para exemplificar, segue um excerto da entrevista, ao comentar o papel da família e da escola:

Teve um outro caso que a mãe pediu para a escola levar o menino no dentista, senão ele perderia o bolsa-escola, se ele faltasse na escola.

Não existe mais o papel da família em relação à criação dos filhos. É tudo a escola. Inclusive a questão da afetividade.

Na fala acima, é possível identificar algumas marcas de oralidade em sua fala como: a) o uso do verbo “ter” (“teve”) ao invés do verbo “haver”; b) a regência do verbo “levar” em “levou o menino no dentista” ao invés de “levou o menino ao dentista”.

Quanto à *linguagem dos alunos*, em se tratando de uma escola pública e de periferia, a maioria dos alunos se expressava numa linguagem menos culta, com problemas de concordância, entre outros.

Numa das situações observadas, quando um aluno falou um palavrão, ela deixou bem claro que, na escola, a linguagem tem que ser diferente:

“Se seu pai e sua mãe deixam você falar isso, problema deles, aqui não!”

A professora Amanda considera que é função da escola ensinar a língua padrão, o que está de acordo com importantes linguistas e educadores como é o caso de Possenti (1996) e Soares (2001).

Possenti (1996, p.16) deixa claro que

[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. (Grifo da pesquisadora)

Soares (2001), ao discutir a questão da variação linguística, também deixa explícita sua posição a favor do ensino do “bidialetalismo para a transformação”. Ela defende que a escola deve ensinar a norma culta, mas, sem desmerecer a variante menos culta característica das crianças de periferia, conscientizando o aluno sobre as razões pelas quais ele precisa aprender uma variante mais cuidada.

Na entrevista, a professora ressaltou a questão, revelando coerência entre a teoria e a sua prática:

Eu costumo brincar que existem os trigêmeos e a prima dos trigêmeos. Os trigêmeos são: “eu fiço, eu tavo e eu sabo”. E a prima dos trigêmeos que é “eu tava”. Que é o que a gente mais escuta em sala de aula. Daí eu vou falar da minha prática: eu me preocupo muito com essa variação linguística. Eu sei que tem toda a questão do regionalismo, do próprio linguajar, é cultural do meio deles, mas a gente tem que entender que o nosso papel é formar. E é mostrar aquilo que é certo e

aquilo que é errado, aquilo que se pode usar em determinadas situações e o que se pode usar em outras situações. A nossa língua é universal. Dentro do nosso país ela é universal. Se eu for escrever um texto e vou publicar no Rio Grande do Sul, aquela pessoa que está no nordeste entende. A minha forma escrita de comunicação precisa ser uniforme. Em outras situações como uma entrevista de emprego, ela também precisa ser uniforme. Eu não posso falar: E aí, mano, belê.. Se eu for prá frente de um juiz, eu não posso chegar prá ele e fala: E aí, Bro? Do mesmo jeito que eu não sou Prof. Nunca fui 'Prof.' De ninguém. Eu sou Professora e eu tenho nome, Nem Dona.

Ela demonstra pleno conhecimento da necessidade de adequação da linguagem às diferentes situações. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004) seu conceito de erro baseia-se no conceito de diferença entre as variações linguísticas e não no conceito de deficiência, postura considerada bastante adequada.

A afetividade nesse caso está relacionada ao respeito a essa forma de linguagem dos alunos, que se manifestava no modo de correção da professora quando os alunos usavam formas menos cultas como “ponhar”, “cabeu”, não revelando nenhum preconceito, nem humilhando os alunos. Ela apenas pedia que o aluno repetisse a forma exigida pela escola. Esse procedimento está de acordo com estudiosos da relação da escola com a variação linguística, dentre os quais podemos citar, Soares (2001), Bagno (2003), Bortoni-Ricardo (2004).

No processo de interação com os alunos, algumas vezes elevava o tom de voz, durante as explicações ou para repreender os alunos que não estavam prestando atenção. Não aceitava muita conversa e exigia silêncio durante suas explicações acreditando que conter o aluno faz parte do processo pedagógico para sua humanização, sua transformação.

Essa exigência dependia do tipo de tarefa proposta, pois tinha consciência de que o comportamento dos alunos poderia variar dependendo do tipo de atividade, conforme explicitou na entrevista:

Eu sou bem rígida mesmo. Se é pra sentar, é pra sentar. Vai ter a hora que você o aluno vai ficar em grupo, que vai cantar, vai dançar, horário de leitura eu sempre revezo. Eu falo: se você tá fazendo o exercício porque você tá conversando? É em dupla? É em grupo? Não, é sozinho, então você tá falando com quem?

Gimeno Sacristán (2000, p.257-258) tratou dessa questão ao discutir a importância da ordem nas tarefas desenvolvidas com os alunos, afirmando que

A manutenção de uma ordem de trabalho na instituição escolar é fundamental para o cumprimento não apenas das finalidades requeridas pelo currículo mas também para alcançar esse objetivo nem sempre explícito da socialização dos indivíduos dentro de certas normas de comportamento.

Se os alunos ficavam desatentos, ela parava de falar. Os próprios alunos percebiam e focavam novamente a atenção na aula.

Em algumas situações extremas, alterava a voz, mas essa alteração não deveria ser entendida como uma forma de agressividade em relação às crianças. Conforme esclareceu na entrevista, a necessidade de elevar a voz era considerada por ela como uma forma de fazer com que as crianças prestassem atenção à aula, pois acreditava que essas crianças estavam acostumadas a conviver em um contexto em que as alterações de voz eram frequentes e, na escola, num primeiro momento, elas entendiam o grito como uma “conversa”:

Primeiro você tem que gritar com ela para depois ela te escutar, você tem que dar um choque. A criança para e no que ela para você a resgata. E isso é um trabalho de formiguinha, desde o primeiro dia em sala de aula até o último dia de vida escolar dessa criança é assim. Se ela está num contexto de grito, ela vai saber que aquilo aqui (na escola) é conversa, que é diálogo. A criança tem um conceito de afeto totalmente diferente que transpassa na sala de aula, até mesmo na relação dela com o aprender.

Quanto à comunicação *não verbal*, na maior parte das vezes mantinha uma feição séria, demonstrando firmeza no trato com os alunos que pareciam apreciar essa forma de agir da professora.

Esse mesmo tipo de comportamento foi relatado por Almeida (2013) na sua pesquisa sobre uma professora bastante enérgica que se considerava “brava”, o que não impedia que os alunos gostassem muito dela. O importante é que eles sentiam que ela agia assim porque queria que aprendessem.

Além da expressão séria em alguns momentos da aula, é importante apontar seus olhares ou gestos de aprovação ou reprovação dependendo das situações de sala de aula, revelando seu grande interesse na aprendizagem dos alunos.

Alguns exemplos:

- mostrava uma expressão de alívio quando respondiam corretamente e colocava a mão sobre o peito ou erguia as mãos para o alto;
- revirava os olhos quando respondiam incorretamente;
- batia palmas para respostas corretas e criativas.

Bezerra (2006) aponta a importância do gesto, da mímica, do olhar e da expressão facial como aspectos da atividade emocional.

No caso da professora Amanda, o uso de recursos não verbais era espontâneo, considerando que na entrevista surpreendeu-se com a pergunta da entrevistadora neste sentido, respondendo: “Você acha que eu sou expressiva?”

No entanto, apesar da surpresa da professora, ao ser indagada na entrevista sobre o uso intencional de recursos de interação não-verbal, é importante apontar o efeito positivo provocado por essa forma de comunicação entre seus alunos. Gimeno Sacristán (2000) já havia considerado, no nível do currículo realizado, a importância dos efeitos cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros produzidos pelas atividades realizadas na prática pedagógica dos professores.

Apresentaremos, a seguir, nosso olhar sobre a prática pedagógica da professora Maria, enfatizando os aspectos de afetividade nela observados, agrupados de acordo com as categorias selecionadas para esta análise.

3.2.2 Professora Maria

Professora experiente, com 20 anos de profissão, formada em Pedagogia pela UNESP, atuando no turno da tarde.

Na entrevista procuramos identificar o seu conceito de afetividade bem como se ela valorizava esse componente na sua prática pedagógica:

Os aspectos afetivos não tem como separar hoje da educação porque tudo é relativo a algum acontecimento familiar, tudo voltado nisso, ou é porque o pai batia, ou porque não tem a presença dos pais, então você acaba às vezes fazendo o papel que a mãe não faz em casa, então você acaba ‘casando’ algumas coisas que a mãe deveria fazer em casa, por exemplo: fulana, você é uma menina bonita, você precisa ter mais capricho, senão tudo o que você tem você vai perdendo. Eu orientei assim a minha aluna Gabrielly e você olha para ela agora e ela é outra pessoa, ela se colocou no lugar...que eu tenho a Daniela, que ela é uma

menina que tem uma estrutura familiar, tem a mãe e o pai e a Gabrielly quer sentar sempre com a Daniela porque ela sente que ela está se igualando à Daniela e eu trabalho isso com meus alunos.

Em outro momento da entrevista, revelou:

Tenho uma aluna que encosta no braço da minha cadeira e encostou em mim e chupou o dedo. Como se se aninhasse ali. Eu não sei o que se passa na cabeça dela. Eu fico com pena da criança. Ela sente falta da mãe e se encosta na professora.

Sua concepção de afetividade parece estar muito mais relacionada a condições familiares adversas dos alunos que têm que ser enfrentadas pelo professor do que a aspectos da afetividade relacionados às atividades desenvolvidas na sua prática pedagógica. No entanto, nas categorias que serão analisadas mais adiante, a pesquisadora constatou várias situações na interação professor-aluno em que a afetividade esteve presente.

Entremos na sala de aula da professora Maria.

A mesa de trabalho da professora Maria ficava disposta na frente da classe, ao lado das janelas, do lado oposto da porta. Ao lado de sua mesa, havia uma pequena prateleira em que ficavam dispostos os materiais para uso coletivo, como lápis, apontadores, colas e tesouras. O uso deles acontecia livremente, ocasião em que os alunos levantavam, pegavam o material, voltavam aos seus lugares e posteriormente os devolviam.

O ambiente da classe compreendia materiais importantes para as crianças como brinquedos (quebra-cabeça, carrinhos, bonecos, brinquedos de encaixar) e revistas dispostos em uma mesa localizada ao lado da entrada da sala, materiais esses dos quais as crianças podiam fazer uso na ocasião do término das atividades planejadas e realizadas, diante de acordo feito previamente.

A sala de aula dispunha de um balcão de alvenaria ao fundo, usado pela professora com um balcão de exposição de alguns trabalhos, livros e cadernos dos alunos, importante no sentido de valorizar a produção discente, podendo ser considerados indícios de preocupação com a dimensão afetiva.

Os alunos sentavam-se em duplas, disposição que facilitava a realização de tarefas coletivas, priorizada por essa professora, com o propósito de promover a cooperação entre eles.

Passemos à análise e discussão dos aspectos de afetividade observados em sua prática pedagógica, agrupados de acordo com as categorias propostas.

a) A rotina

Os rituais de entrada da professora Maria diferiam um pouco dos da professora Amanda: cumprimentava os alunos que não a aguardavam em fila, mas sim na entrada da sala, correndo para todos os lados do corredor.

A professora entrava juntamente com os alunos que se sentavam em duplas. Ela me explicou espontaneamente durante as observações que dispunha os dois alunos com necessidades especiais sentados na sua frente, em razão das atividades diferenciadas, como as que ela mesma anotava nos cadernos deles, e os outros alunos da turma sentavam em pares, compreendendo um com mais e o outro com menos dificuldades, com a intenção de que colaborassem mutuamente com o desenvolvimento das atividades propostas.

Apresentava a rotina do dia, ora oralmente, ora escrita na lousa, com a preocupação da variável tempo quanto à cópia pelos alunos, ou seja, nem sempre colocava na lousa porque, segundo ela, eles demoravam muito para copiar. E explicou na oportunidade da entrevista que

Se você foge da rotina é um transtorno o dia inteiro! Eles têm que ter a rotina. Mas é lógico, cada um (professor) é de um jeito. Eu vejo o jeito da Amanda dar aula e eu até admiro. Eu não tenho mais essa postura. Eu olho para o que ela faz, mas não é que eu tenho pena, mas acho que vai chegar uma hora que ela vai dizer que isso tá te cobrando muito fisicamente. Porque a gente procura ter a rotina na sala, mas não pode levar muito ao pé da letra, por exemplo: “você senta porque você tem que ficar sentado”. Se você ficar naquela coisa: “você tem que ficar sentado, você vai morrer sentado”. Isso aí acaba com a gente. Então tem uma hora que um vai dançar lá na frente, não tem jeito, a gente não vai escapar disso. Chega uma hora que, ou a gente permite algumas coisas ou a gente não dá mais conta da coisa. Claro que na hora de fazer a atividade o aluno tem que sentar, ele vai ter que escrever.

Na entrevista, ficou claro que ela valorizava a rotina, embora não a seguisse tão rigidamente como a Professora Amanda, usando-a como uma estratégia de organização das atividades e para obter um certo controle da classe.

Gimeno Sacristán (2000) discutiu a questão do uso das tarefas para manter o controle da classe.

A professora Maria usava a seguinte atividade para marcar o início da aula: cada dia um aluno fazia uma oração no início da aula e a professora explicitou para a pesquisadora que a finalidade dessa prática não tinha necessariamente motivação religiosa, mas era uma atividade usada com o objetivo de acalmar os alunos e prepará-los para a aula. Os alunos pediam para participar, revelando prazer em realizar esta atividade.

A oração consistia em palavras escolhidas pelo próprio aluno, quais sejam: de agradecimento aos professores, à escola, à família e aos amigos, finalizada pela oração do “Santo Anjo”, rezada em conjunto por todos os alunos.

No início do ano, ao invés da oração, a professora relatou durante as observações que costumava colocar uma frase de estímulo na lousa. Contudo, não a coloca mais porque, segundo ela, em alguns casos, a demora de certos alunos em relação à cópia desencadeava a distração dos mesmos e o tumulto da classe. A proposta da professora era de retomar atividades de cópia em outras situações.

Como a turma de alunos da Professora Maria era uma turma de alunos com mais dificuldade, segundo informações da própria professora na observação, possivelmente a variável tempo adquiria um papel importante na sua prática pedagógica. Tinha consciência da sua responsabilidade em fazer os alunos do segundo ano avançarem no processo de alfabetização, atingindo no mínimo a etapa alfabética.

Na oportunidade da entrevista, segundo ela:

Ninguém gosta de pegar os anos iniciais. No segundo ano a professora tem que concretizar a alfabetização dos alunos. Tem que entregar ao final do segundo ano alfabético e é uma responsabilidade a mais. Independente de SESI, seja lá o que for, quem pegou segundo ano tem que ter essa consciência de que tem que entregar o aluno no mínimo silábico-alfabético, para passar para o terceiro ano pelo menos formando uma frase.

Gimeno (2000) trata dos condicionantes da prática pedagógica e a variável tempo é, certamente, um aspecto importante no caso da professora Maria, que deixou de realizar uma atividade importante, que exigia que seus alunos copiassem a frase de estímulo, alegando que eles demoravam muito para copiar. Mas, vale ressaltar que a cópia foi

substituída por outra atividade - a oração - mais prazerosa para os alunos, porque, nesse momento do processo de alfabetização, eles apresentavam maior dificuldade em copiar do que em realizar uma atividade oral, considerando que retomaria as atividades de cópia em outros momentos do cotidiano escolar.

b) apoio, incentivo e elogio do professor aos alunos durante a realização das atividades

Nessa categoria analisaremos como se dava o apoio da professora durante a realização das atividades constantes do material didático do SESI adotado naquela escola.

Solicitamos à professora, na entrevista, que opinasse sobre o material em questão:

Tem coisa que é interessante do SESI. Mas para eles, a maioria das atividades, a estrutura física, a escola pública não tem como trabalhar isso, precisa casar com outras. É muita pesquisa. No dia que você pede uma pesquisa que exige o computador, quantos alunos se manifestam? Nenhum, ou um ou dois que olham no computador do vizinho, do namorado da irmã. Mas não fazem. Por exemplo, para meu aluno especial, naquele livro, eu falo, meu Deus do céu... Eu que faço pra ele...tadinho, nem a letra bastão ele tem o domínio. Então tem que estar passando no papel, transpassando, ele está conhecendo todas as letras agora. Os alunos oscilam a todo tempo na hipótese de escrita. E esse material que enrosca mas você é obrigado a trabalhar com ele. Tem alguns livros aí, mas não dá pra usar. Por exemplo, na divisão a gente tem que ensinar os dois métodos, o simples e o longo. Mas eles não têm abstração.

Apesar da explicitação da professora sobre a inadequação do material do SESI para a sua realidade escolar, identificamos as marcas de afetividade no desenvolvimento das atividades nele contidas, como na oportunidade da professora Maria dar apoio aos alunos com dificuldade durante a realização das atividades, refletida nas situações mencionadas na entrevista:

Se uma criança está com o traçado da letra irregular, ponho do meu lado para ensinar, ele senta do meu lado.

Quando o aluno não entende a explicação de uma determinada maneira eu digo, meu Deus do céu! Mas tento explicar de mil formas diferentes! Você tenta de tudo, né! É o afeto mesmo!

Durante uma atividade observada, na aula de Língua portuguesa, que compreendia a leitura compartilhada e interpretação do texto para procurar e completar as frases

correspondentes, a professora questionava e estimulava os alunos a procurarem as informações solicitadas, dizendo:

“Achou, achou... Tem que tentar”.

Terminadas as atividades, a professora priorizava a correção coletiva na lousa, contudo, procurava oferecer *feedback* individual aos alunos enquanto se deslocava pela classe e observava o material de cada um, preocupações e atitudes semelhantes das duas professoras observadas.

Talvez possamos inferir que a prática de *feedback* coletivo também fosse decorrente da importância que o uso do tempo assumia na prática da professora Maria.

A professora Maria considera que elogiar o esforço dos alunos é um elemento importante na sua prática, e sempre que algum aluno apresenta um resultado desejável, elogia.

Ao término de uma aula de Artes, em que a atividade proposta aos alunos era a releitura das obras de determinado artista, enquanto os alunos mostravam para a classe suas ilustrações, a professora considerou caprichado um desenho de certa aluna e comentou em voz alta:

“Ela demorou, mas caprichou”.

Juntamente com o elogio - “caprichou” - deixa transparecer sua preocupação com o tempo de realização da tarefa, que, certamente, é uma variável pedagógica importante para alcançar o objetivo proposto enfatizado na entrevista: “entregar um aluno alfabético para o ano seguinte”.

Durante a realização das atividades a professora estimulava sempre os alunos, como nos exemplos a seguir:

“Continua, não desiste”.

Incentivando :

“Gostaria que você participasse mais”.

“Você tem tudo para ser um bom aluno!”

Negro (2001) e Tassoni (2000) também relataram a importância do elogio na relação professor-aluno.

c) Preocupação com o oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também do gosto pelo conteúdo

Essa preocupação, que foi colocada inicialmente pela professora Amanda na entrevista, foi igualmente identificada na fala da professora Maria ao comentar as atividades das quais os alunos mais gostam:

Sobre as atividades que eles gostam mais: Educação Física, Ciências. Eu fiz aquela atividade do feijão. Eles gostam do concreto. Eles estão vendo aquilo. Eles gostam de ver o concreto. Tudo o que se aproxima da realidade. Mas pra mim, a disciplina que eles mais gostam é matemática. A matemática para eles é vida. É tudo. É o dia a dia deles. Nós vivemos num mundo capitalista. Puro consumismo também. Você tem que saber o valor que está carregando para não perder. E tem que tá sempre ganhando. Então pra eles, a matemática, eu percebo, na aula de matemática eles param. E eles falam: me ensina aquela continha. Eu gosto tanto de fazer aquela continha de risquinho, tia! Eles nem falam que é de menos, eu explico que é a subtração, também tem a adição. Eu percebo também que há uma exigência da família que a matemática tem que estar acima de tudo!

Leite e Tassoni (2007), ao colocarem as condições para uma prática pedagógica que contemple a dimensão afetiva, apontam a importância de identificar as atividades mais prazerosas como forma de desenvolver o gosto pelo objeto de ensino.

De modo geral, os alunos demonstravam interesse em participar das atividades propostas pela professora.

No entanto, em algumas atividades, a professora tinha dificuldade em conseguir que os alunos ficassem quietos. Ela pedia silêncio frequentemente, mas, após alguns minutos, eles logo retornavam às conversas, dificultando o desenvolvimento das atividades.

A questão da indisciplina pode estar relacionada ao envolvimento e à adequação das atividades.

Vale aqui retomar a reflexão de Gimeno Sacristán (2000) sobre a necessidade de uma certa ordem para que a aprendizagem ocorra, considerando como um fator importante para a obtenção da disciplina o envolvimento dos alunos na atividade desenvolvida.

Outra possível explicação para a dificuldade dos alunos em se concentrarem em algumas das atividades propostas pode estar na falta de adequação das atividades de ensino ao estágio de desenvolvimento psicológico da criança, apontada por Wallon (1967). Segundo o autor, entre 6 e 7 anos, é possível fazer com que a criança deixe suas ocupações espontâneas para fazê-las buscar outras, no nosso caso as disciplinas da escola, que supõem um poder correspondente de autodisciplinas. Muitas vezes, no entanto, a

criança ainda não está preparada para realizar atividades direcionadas, encontrando-se na etapa das atividades espontâneas, o que a faz rejeitar o caráter impositivo das tarefas escolares.

Ainda referente à questão da inadequação das tarefas, citemos Leite e Tassoni (2007) que apontam as consequências da escolha de atividades inadequadas ao ensino de um certo conteúdo e, portanto, não prazerosas, dificultando a identificação do aluno com o objeto de conhecimento, um objetivo importante para o professor que se preocupa com a dimensão afetiva da prática pedagógica.

É importante lembrar que a professora Maria revelou sua insatisfação com o material didático adotado, principalmente com algumas atividades não adequadas para uma clientela como a sua. Sendo assim, é possível que algumas das atividades do material adotado, por não serem adequadas a essa clientela promovessem indisciplina durante a sua realização.

Nesse sentido, vale ressaltar que algumas atividades que os alunos demonstravam apreciar, como a caligrafia, eram oferecidas com frequência pela professora sendo realizadas em relativo silêncio.

Os alunos diziam gostar de caligrafia porque estavam interessados em aprender a letra cursiva, ou nas palavras deles “letra de mão”.

Embora não tenhamos observado nenhuma aplicação de prova bimestral no período de coleta de dados, essa atividade pode ser considerada uma das menos apreciadas, sendo bastante temida pelos alunos, o que pode ser ilustrado no diálogo a seguir:

PM: *“Agora vamos fazer uma atividade. Vou entregar uma folhinha para cada aluno. Façam com atenção. Vocês são capazes.”*

Alunos: *“É prova professora?”*

PM: *“Não é prova.”*

Alunos: *“Ufa!”*

A exemplo da professora Amanda, a professora Maria também oferecia o momento por elas denominado de “leitura deleite”, no qual os alunos ouviam histórias lidas pela professora que ia mostrando as figuras do livro enquanto circulava pela classe. O interesse das crianças por essa atividade era evidenciado principalmente pelo seu comportamento, como por exemplo, levantar da carteira para olhar as figuras exibidas pela professora.

Outro aspecto importante que pode ajudar na promoção do gosto pelo conhecimento é partir do conhecimento dos alunos para apresentar conteúdos novos.

A professora Maria procede quase sempre dessa forma, conforme orientação constante do material didático utilizado, facilitando a introdução de novas informações e oferecendo condições para a demonstração de afetividade na sua prática pedagógica.

Um exemplo:

Ao apresentar conteúdos novos, a professora Maria pergunta aos alunos:

“Vocês se lembram dos números ordinais? Do primeiro aninho?”

Para Leite e Tassoni (2007), este procedimento é um indicador de afetividade no sentido de que o relacionamento dos novos conteúdos com os que o aluno já domina diminui as chances de fracasso escolar, que afetaria a relação afetiva entre sujeito e objeto.

É importante salientar, no entanto, que levar em conta o que o aluno já sabe é apenas o ponto de partida para avançar na aprendizagem de novos conhecimentos.

d) Formas de interação verbal e não verbal

A exemplo do que fizemos com a professora Amanda, analisaremos aqui as características da interação verbal e não verbal da professora Maria, tentando identificar marcas de afetividade nesse processo.

A professora conversava com os alunos utilizando uma linguagem correta mais próxima da oralidade. Vale lembrar as colocações de Bortoni-Ricardo (2004) sobre o maior ou menor grau de monitoramento da fala, que foram identificados nas colocações da professora Maria. Principalmente em momentos de explicação de conteúdos a fala da professora era mais monitorada. Durante as orientações ou interações, predominavam estruturas mais próximas da oralidade. Esse estilo menos monitorado de fala também foi observado na entrevista, na qual se alternaram momentos de fala mais formal com momentos de oralidade.

Uma característica da linguagem dessa professora, e que chamou nossa atenção na observação de suas aulas, é o uso frequente de diminutivos: datinha, caderninho, letrinha.

O uso de diminutivos poderia ser uma forma de expressar afetividade. Não ficou claro, apenas pela observação da aula, se a professora fazia isso intencionalmente, mas na entrevista ela negou fazer uso intencional do diminutivo para demonstrar afetividade:

Eu uso palavras no diminutivo. Isso daí é meu mesmo. Um dia uma professora bem mais velha que estava ouvindo a minha aula me chamou

a atenção sobre isso. Ela disse: “Ah, não tem nada que falar letrinhas!” Eu percebi que era pra mim, mas eu desconsiderei.

Essa utilização do diminutivo por parte da Professora Maria é uma característica da variação linguística da professora e está de acordo com Bortoni- Ricardo (2004) que apontou vários fatores de variação linguística: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social. No caso do fator gênero foi constatado que as mulheres usam mais diminutivos do que os homens.

O uso do diminutivo por parte da professora Maria, não como um elemento para expressar sua afetividade em relação aos alunos, mas fazendo parte de sua variação linguística, provoca efeitos afetivos na interação com os alunos, evidenciados pelos comportamentos de proximidade observados na sua prática pedagógica.

Outra característica da interação verbal da professora Maria é elevar a voz para chamar a atenção ao explicar um conteúdo. Embora algumas vezes isso ocorresse, em seguida sorria, desfazendo a impressão deixada pela alteração de voz.

Como seus alunos eram muito agitados, necessitava interromper a explicação muitas vezes, pedindo silêncio, não impondo:

“Deixa a tia acabar de explicar.”

Quanto à opção pelos termos “tia” e “professora”, diferentemente da professora Amanda, alternava o uso dos termos “tia” e “professora”, e ficou claro, na entrevista, que o uso do termo “tia”, para ela, estava associado à dimensão afetiva na interação com os alunos:

Os meus alunos me chamam pelos dois termos, tia e professora. Porque eu uso a palavra professora. Por exemplo: A professora vai explicar na lousa tal, tal... E alguém pergunta: “Mais tia?” E, muitas vezes, eu respondo com a palavra tia: “A tia não quer...” Eu uso os dois termos, não tem como fugir, senão é como sacrificar nosso ego, sabe... Mas eu li o livro “Professora sim, tia não”. Só que chega uma hora que não tem como não aceitar o uso. Não dá prá aceitar isso totalmente. Eles são muito carentes. Eles são, nossa, totalmente carentes! Eu acho que usar tia é normal. Quando a classe tá boa, você não queira ser mais que a classe. Os alunos são como nós somos. Tem dia bom e dia ruim. Então porque que no dia que eles estão bons eu tenho que falar: Eu sou professora, eu não sou tia! (eleva a voz) “Me chama de professora”. E eles também percebem o dia que nós estamos bem ou não. Eles comentam: “Nossa, a tia tá falando baixinho.”

Outro aspecto da interação verbal observado diz respeito ao uso da variedade menos culta por seus alunos. Ela demonstrou ter conhecimento das atitudes desejáveis do ponto de vista afetivo, ao oferecer a norma culta, que é a língua que será exigida na escola. Valem aqui as mesmas considerações feitas a essa questão no caso da Professora Amanda (cf. p. 63)

Na entrevista ela explicitou os saberes e formas de lidar com essa questão, revelando preocupação em não humilhar os alunos.

Eu tive uma aprendizagem no Magistério que nunca devemos ensinar radicalmente o aluno: “Não é cabeu, é coube” (sobe a voz). É preciso ter jogo de cintura para corrigir. Procuro repetir a frase com a palavra certa, mas procuro mostrar que existem locais em que a linguagem culta deve ser utilizada.

Apesar dos alunos fazerem uso de uma norma menos culta, com algumas das características típicas dessa variação linguística, não foi observado nenhum preconceito em relação a essa forma de falar.

Vale ressaltar aqui que a forma de lidar com a linguagem menos culta dos alunos revela uma prática baseada no conceito de “erro” não como uma deficiência do aluno mas como uma simples diferença entre a variedade menos culta e a norma culta visada pela escola. Bortoni-Ricardo (2004) discutem essa questão e as diferentes formas de intervenção adotadas pelos professores, evitando constranger os alunos.

Com relação a aspectos de interação *não verbal* na interação com os alunos, observamos também suas expressões faciais que variavam muito: às vezes sorria, outras, ficava séria, demonstrando satisfação ou insatisfação com alguma atividade em andamento.

É importante retomar o comentário de Bezerra (2006) sobre o valor afetivo dos gestos e das expressões faciais, amplamente utilizados pelas duas professoras participantes. Embora a professora Amanda tenha revelado na entrevista não fazer uso desses recursos intencionalmente, os gestos e expressões das professoras provocavam um efeito afetivo nos alunos.

Em algumas situações de interação, como por exemplo, ao dar apoio a alunos com dificuldade, usa da *proximidade física* como é o caso que ela mencionou na entrevista:

Se uma criança está com o traçado da letra irregular, ponho do meu lado para ensinar, ele senta do meu lado e eu ajudo. (Grifo da pesquisadora)

3.2.3 Semelhanças e diferenças nas práticas das professoras

A análise dos dados obtidos na observação e na entrevista comprovou a presença da dimensão afetiva na prática pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa. No entanto, é preciso ressaltar diferenças no conceito de afetividade de ambas. A Professora Amanda considera dois aspectos na sua compreensão de um ensino voltado para a dimensão afetiva: um mais relacionado a manifestações de proximidade, toque, e outro relacionado à identificação do aluno com o objeto de conhecimento.

Já a Professora Maria revelou na entrevista um conceito de afetividade mais voltado para o primeiro aspecto o que talvez justifique sua postura menos rígida na interação com os alunos, alternando posturas mais firmes seguidas de palavras ou gestos atenuantes, inclusive permitindo que seja tratada por tia.

Outra diferença entre as práticas está no oferecimento de *feedback* individualizado ou coletivo. A Profa. Amanda, à medida que os alunos iam realizando as atividades lhes era fornecido o *feedback* individual; já a professora Maria, de modo geral, apoiava os alunos durante as atividades e fazia a correção coletiva das atividades propostas, assim ela acompanhava os progressos e dificuldades de cada aluno, no caso da professora Amanda oferecia *feedback* individual, permeado por elogios ou palavras de estímulo.

Mais uma diferença entre as duas professoras relaciona-se ao uso da variação linguística mais voltada para a oralidade pela professora Maria e a preferência por um estilo mais monitorado voltado para o letramento pela professora Amanda. É importante lembrar que, apesar dessa preferência, a Professora Amanda apresenta uma alternância de estilos do mais para o menos monitorado dependendo da natureza da atividade.

Os recursos para a obtenção de ordem entre os alunos também variavam nas duas professoras. Considerando o conceito de afetividade da professora Maria, observa-se uma alternância entre suas manifestações de afetividade na relação professor-aluno, ora deixando os alunos a chamarem de tia, ora erguendo o volume da voz, com medo de perder o controle da classe. Já a professora Amanda, além de alguns recursos iguais aos da professora Maria, como o aumento do tom de voz, lança mão de outras estratégias para obter a ordem necessária para a aprendizagem: a expressão fechada e a interrupção da explicação, ficando em silêncio aguardando os alunos se aquietarem.

Mas, apesar das diferenças individuais nas atitudes das professoras para a obtenção da ordem, é importante sempre relacionar a questão da disciplina com o envolvimento dos alunos da atividade, envolvendo esse que está relacionado à adequação das tarefas. Quando a tarefa era adequada, o envolvimento estava garantido.

Dentre os aspectos comuns das práticas observadas, podemos apontar primeiramente a importância dada à rotina e sua relação com a dimensão afetiva no sentido de tranquilizar os alunos e dar segurança a eles sobre as atividades que seriam desenvolvidas no período. Para a professora Amanda, a rotina auxiliava os alunos a conquistarem autonomia, considerada qualidade fundamental para o exercício da cidadania.

Ambas se preocupavam em dar apoio, incentivo e elogios, durante a realização das atividades, outro indicativo importante de afetividade em suas práticas pedagógicas.

As duas professoras tratavam de forma adequada a variação linguística dos alunos, preocupando-se mais com a adequação da linguagem e não demonstrando preconceito em relação à variedade menos culta utilizada pela maioria.

Foi também observada a preocupação com o oferecimento de atividades não apenas voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos, mas também do gosto pelo conteúdo, fundamental numa proposta pedagógica na qual a dimensão afetiva está presente.

Resumindo, as práticas das professoras que participaram da presente pesquisa compreenderam as atividades de leitura, produção de texto e uso da língua oral e escrita em situações cotidianas, bem como a leitura e escrita de números e operações matemáticas diárias, além de possibilitarem o desenvolvimento das capacidades dos alunos de inferir, argumentar e ampliar o relacionamento interpessoal entre eles.

Essa atuação docente corresponde às atividades de ensino dos professores, suas estratégias para ensinar e as dimensões das tarefas acadêmicas, conforme enumera o autor Gimeno Sacristán (2000) na obra utilizada como referência básica para esta pesquisa.

Em ambos os casos das professoras estudadas, houve preocupação quanto à aplicação de práticas com os temas geradores contextualizados à realidade discente, para que os estudos atendessem aspectos significativos ao alcance da aprendizagem qualitativa, como aponta Gimeno Sacristán (2000, p.211), indicando as pesquisas de Carter e Doyle, 1987 e Doyle, 1979b:

As tarefas escolares, como atividades formais que preenchem o currículo de significado, na prática têm um fim, são operações

estruturadas para uma meta, definido um espaço problemático e uma série de condições e de recursos para buscar o objetivo, de modo que é a tarefa que dá uma finalidade à atividade.

Além disso, foram consideradas as peculiaridades do ambiente escolar, as possibilidades institucionais e dos discentes (sua individualidade, suas experiências, saberes e interesses), conforme aponta Gimeno Sacristán (2000, p.220):

A localização espaço-temporal das atividades não é uma mera dimensão formal asséptica, mas que tem amplas repercussões acadêmicas e sociais, relacionadas inclusive com a igualdade de oportunidades dos alunos pertencente diferentes meios culturais.

Concordamos com Gimeno Sacristán (2000, p.225) que “as tarefas mediatizam toda a experiência dos que aprendem com a cultura e o meio escolar” e, sendo assim, acreditamos que a dimensão afetiva das formas de mediação, atuação e intenção das práticas pedagógicas docentes no âmbito escolar, no tocante às posturas corporais, gestos, conteúdos verbais, planejamento dos conteúdos, desenvolvimento e avaliação dessas práticas e a relação do aluno com o objeto do conhecimento dependem da qualidade da mediação do professor, a fim de ensinar o aluno a apreciar a leitura e a escrita, se apropriar e se envolver com as práticas sociais correspondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa apresentada, partimos do pressuposto de que, sem desconsiderar a importância da dimensão intelectual na aquisição do conhecimento, a dimensão afetiva é fundamental no comportamento do ser humano e está relacionada às sensações agradáveis ou não, despertadas por situações orgânicas e sociais vivenciadas que identificam as pessoas e determinam suas atitudes.

Nossa questão de pesquisa foi elaborada com base nesse pressuposto e foi direcionada para o entendimento de *como* se configuram os aspectos afetivos na relação pedagógica tendo em vista que os referenciais utilizados evidenciam que a afetividade da prática docente pode ser considerada um meio facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental

Com base na questão acima, propusemos os *objetivos* desta investigação:

1. a concepção de afetividade presente nos referenciais teóricos indicados;
2. Identificar e analisar aspectos da afetividade presentes nas práticas pedagógicas de duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do presente estudo na relação professor-aluno.

Para dar conta dos objetivos propostos, buscamos um referencial teórico sobre afetividade com base principalmente em Wallon (1967, 1971 e 1989) e Leite e Tassoni (2007). Para a análise da prática pedagógica buscamos fundamentos em Gimeno Sacristán (2000).

Com base nesse referencial teórico, analisamos os dados obtidos por meio da observação, da entrevista e do material didático do SESI.

O presente estudo buscou considerar que tais aspectos afetivos não se restringem ao contato físico e ao contato face-a-face entre professor e aluno, ou seja, podem corresponder ao apoio do educador ao aluno durante a realização das atividades pedagógicas propostas, à atenção docente às dificuldades e capacidades dos alunos, ao esclarecimento das dúvidas dos discentes, ao respeito entre professor e aluno, ao comportamento do professor quanto ao elogio e esforço do aluno, ao planejamento de atividades pelo professor com a intenção não apenas que os alunos aprendam, mas que *gostem* do conteúdo, à cumplicidade entre eles e às condições de ensino.

Ademais, os elementos afetivos da relação interpessoal entre professor e aluno podem ser associados à linguagem, à sensibilidade, à atenção, à percepção e ao respeito

do professor quanto às aptidões e diferenças individuais dos educandos e o meio em que vivem.

Constatamos também que a afetividade não se revela de uma maneira uniforme nos diferentes professores, e pode se manifestar por meio de diferentes práticas, dependendo do professor, das características pessoais de cada um. O importante é que ela deve estar presente associada ao componente cognitivo da prática pedagógica para garantir que o aluno não apenas aprenda um conteúdo mas estabeleça uma relação de prazer com o objeto de conhecimento.

Esperamos que esta pesquisa traga uma contribuição significativa não apenas para a compreensão do papel do componente afetivo na prática pedagógica, mas também para o trabalho com a formação de professores no sentido de sensibilizá-los para a importância de valorizar não apenas os aspectos racionais da prática pedagógica, possibilitando entender **como** esses aspectos afetivos se configuram na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas/SP: Papirus, 1999.

ALMEIDA, L.C. *Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida*. 2013. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ANDRADE, S. A. R. *A afetividade e suas implicações no processo ensino-aprendizagem: uma leitura fundamentada na psicogenética de Henri Wallon*. 2004. Dissertação. (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

ARANTES, V.A. (org.) *Afetividade na escola - alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

ARCAS, P.H. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. 2009. 178 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARROS, F. R. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, S.A.S. (org.). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BEZERRA, J. R. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção, 2006. Disponível em <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/625/1/Afetividade.como.condi%c3%a7%c3%a3o.para.a.aprendizagem.Henri.Wallon.e.o.desenvolvimento.cognitivo.da.crian%c3%a7a.a%20partir.da.emo%c3%a7%c3%a3o.pdf>. 2006. Acesso em 09/12/2011.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto editora: Porto, 1994.

BONAMINO, A; SOUSA, Z.S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, MEC, 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 20/10/2014.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e Letrar*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo perspectivas*. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COLL, C.; MARTIN, E. *Aprender conteúdos e desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, C. E TEBERÓSKY, A. *Aprendendo Português*. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMBO, F.A. *Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2007

DANTAS, H. *Do Ato Motor ao Ato Mental: A gênese da inteligência segundo Wallon*. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FELICIO, Y. N. B.L. *Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do ensino fundamental de nove anos*. 2013 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E.C.M. Afetividade e ensino. In: SILVA, E.T. (org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p.113-137.

LEITE, S.A.S. *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 4ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LÜDKE M. e ANDRÉ M.E. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU 1986.

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia educacional*, n.61. p.6-15, nov/dez. 1984.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext&tlng=ES. 2005. Acesso em 09.12.2011

MENEZES, M.C.B. *Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2006. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NEGRO, T.C. *Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula*. Relatório Técnico (conclusão de Bolsa de Pesquisa da Fundação de Apoio ao Ensino e à Pesquisa-FAEP) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NUNES, C.C.S.A. *Relação entre afetividade e aprendizagem na interação professor-aluno no ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO, M. C. *Considerações sobre a influência do trabalho em relação ao desenvolvimento afetivo das crianças*. 2009. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SCHEFFER, N. *Afetividade e Cognição: a importância das relações subjetivas que se estabelecem entre professor e aluno*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, RS, 2003.

SESI-SP *Fazer pedagógico*: livro do professor/SESI-SP; [Coordenação geral: Maria José Zanardi Dias Castaldi]. São Paulo: SESI.2010 a

SESI-SP *Linguagens e códigos*: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física /SESI-SP; [coordenação geral: Maria José Zanardi Dias Castaldi]. São Paulo:SESI.2010 b

SESI-SP *Muitos textos...tantas palavras*: livro de textos/SESI-SP; [coordenação geral: Maria José Zanardi Dias Castaldi]. São Paulo: SESI. 2010 c

SILVA, E. T. (org.) *Alfabetização no Brasil*. Questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, M.L.F.S. *Análise das relações afetivas na relação professor-aluno*. Relatório Técnico (conclusão de Bolsa de Pesquisa da Fundação de Apoio ao Ensino e à Pesquisa-FAEP) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TASSONI E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, E.C.M. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

VANIN DE ANDRADE et al. (2011), 44p. *Memorial*. Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1967.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. *As origens do pensamento na criança*. Tradução Doris Sanches Pinheiro e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Editora Manole, 1989.

WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE ARARAQUARA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

Araraquara, 20 de janeiro de 2013.

Prezada Diretora

Solicito autorização para minha orientanda, MILENA ANDREA PEDRAL VANIN DE ANDRADE, realizar pesquisa para sua dissertação de Mestrado, intitulada A dimensão afetiva do trabalho pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental, na classe de duas professoras alfabetizadoras dessa conceituada Instituição de Ensino.

Esclareço que o período de observação em cada classe será de aproximadamente um mês.

Milena está matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara e desenvolve pesquisa na área de formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas, sob minha orientação.

Considerando a importância de entender o papel da dimensão afetiva na prática pedagógica do professor alfabetizador, gostaria muito de contar com a colaboração dessa Instituição para a coleta de dados da pesquisa, escolhida em razão de contato anterior bem sucedido de minha orientanda em seu estágio de graduação.

Esclareço também que os nomes da Instituição e das professoras participantes serão mantidos em sigilo.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,


Dirce Charara Monteiro
Orientadora

Autorizado, solicitamos
contato com o grupo de
Entusias Fundamental
(Sr. Valério Longobardi)
para operacionalização.
Gostaríamos de verificar
ainda a possibilidade de
de compartilhamento
conhecimentos do dado e
conclusões, visando
subsidiar nossa reflexão
e busca por melhoria

Att. 17/02/14

Inês Marini Rodrigues
COORDENADORA EXECUTIVA
DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

3336 0544 Daniel^o Rita
520065 442

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Professora:

Ano - 2º ano do Ensino Fundamental

	Sim	Não	Como?
Rituais iniciais: o professor cumprimenta os alunos? Como os encaminha para a sala de aula?			
Rotina			
Há elogios do professor em relação ao esforço do aluno?			
O professor grita ou usa um tom de voz agressivo ao chamar a atenção?			
Dá atenção individual aos alunos (com dificuldade)?			
Há conversa entre o professor e os alunos? O professor se interessa pelo cotidiano dos alunos? Pede informações sobre as atividades dele fora da escola?			
Existe proximidade e receptividade entre professor e alunos? O professor caminha pela classe? Toca nos alunos?			
Olhares e expressões faciais			
O professor incentiva os alunos durante as atividades?			

Individualmente ou a classe como um todo?			
O professor parte sempre do conhecimento dos alunos para apresentar conteúdos novos?			
A organização da classe favorece a interação?			
Os alunos participam das atividades com prazer ou fazem só para obter nota?			
O professor respeita a linguagem dos alunos? “Erros”, variedade menos culta?			
Como prende a atenção dos alunos? Utiliza histórias, brinquedos, músicas?			

Observações:

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA¹²

- 1) Professora Maria, fale sobre a trajetória de sua formação acadêmica.
- 2) Você sempre trabalhou com anos iniciais? Gosta? Fale sobre algumas de suas experiências profissionais
- 3) Qual a sua opinião sobre o processo avaliativo escolar. Fale sobre sua prática nesse sentido.
- 4) Professora Maria, o que você entende por aspectos afetivos na prática pedagógica? Fale um pouco sobre o seu conceito de afetividade na prática pedagógica. Você acha importante?
- 5) O que você pensa a respeito da rotina escolar?
- 6) Professora, o que você entende por respeitar a linguagem do aluno quando eles erram. Como você considera a questão da variação linguística?
- 7) Qual é a sua opinião sobre o uso da palavra “tia”.
- 8) Até que ponto as relações de proximidade com a criança se justificam na prática pedagógica?
- 9) Comente sobre as atividades que despertam mais o interesse dos alunos, que as crianças demonstram que mais gostam de realizar.
- 10) Professora, fale sobre algumas situações do cotidiano que as crianças relatam.
- 11) Vou fazer uma pergunta sobre o material didático utilizado, mas só responda, se não houver nenhum problema ético: qual a sua opinião sobre o Material do SESI? Fale sobre as dificuldades, se houver, que você enfrenta com a utilização desse material.
- 12) Professora Maria, observei que você faz bastante uso de diminutivos, você faz uso deles de forma consciente?
- 13) Você tem conhecimento sobre os critérios utilizados para a escolha das professoras para a realização desta pesquisa? E sobre aqueles usados para a escolha dos professores para os ciclos?
- 14) Qual o seu critério para a organização da fila dos alunos?

¹² Utilizamos o mesmo roteiro de entrevista para as duas professoras, com exceção da pergunta n.12, que, no caso da professora Maria, procurou esclarecer a relação entre afetividade e o uso de diminutivos em sua linguagem. Para a professora Amanda, foi indagado sobre o uso de expressões faciais, muito comuns na sua comunicação com os alunos.

APÊNDICE 3

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA AMANDA

E- Boa tarde, professora. Muito obrigada por aceitar conversar um pouco sobre sua prática pedagógica. Selecionei algumas dúvidas originadas da observação de suas aulas. Algumas perguntas são relativas ao conhecimento de algumas de suas concepções sobre afetividade, variação linguística entre outras.

1. E- Professora Amanda, fale sobre a trajetória de sua formação acadêmica.

PA- Fiz Magistério e duas licenciaturas: Ciências Biológicas na Uniara e Pedagogia na Unesp de Araraquara. Tenho 12 anos de profissão como professora. Entrei na rede municipal como Professora de Ensino Fundamental I em 10/02/2003.

2. E- Professora Amanda, você sempre trabalhou com anos iniciais? Gosta? Fale sobre algumas de suas experiências profissionais.

PA- Não acredito que exista perfil para o primeiro ano, perfil para o segundo ano...(pausa). Eu fiz quatro anos de magistério e quatro anos de Pedagogia e tenho a plena consciência de que, a minha responsabilidade, e isso nem foi adquirido em plano de escola e em plano de faculdade, isso aí é de família, aí você entra na história pessoal: a minha família é uma família de professores. Nasceu mulher vai ser professora. É sina, é carma, não sei. Mas eu sei que a gente sabe fazer isso. Talvez seja a única coisa que nós, as mulheres da minha família sabemos fazer é ser professor, porque a gente se entrega mesmo. A minha vó leciona há trinta e oito anos no Narciso. Ela foi professora da professora de Educação Física desta escola. A minha vó sempre fala: é tua responsabilidade dar tudo prá essa criança aprender. Você vai fornecer todos os subsídios, tudo aquilo que ela precisa: texto, teu conhecimento, você vai fazer essa ponte com o conhecimento. Você conhece, a criança não. Ela está do outro lado. Você tem que pegar o conhecimento, transformar prá ela prá chegar aqui. Se ela for direto, ela não consegue. O teu papel é ir depois voltar. E quem faz essa transformação, quem modela, quem molda pra que ela consiga atingir os objetivos é o professor. Se você tiver que plantar bananeira, você planta. Se a criança não consegue fazer a divisão pelo método simples, você vai fazer pelo método longo. E eu dizia: “Vó, não sei!” E ela respondia: “Vai aprender! Você

tem que aprender pra ensinar pra ela”. Essa questão do perfil, eu já trabalhei com todas as séries. Desde o primeiro ano, alfabetização, até o quinto ano. E em Ciências Biológicas, já passei do sexto ao nono. Peguei substituição, fiquei um semestre inteiro com os maiores, quando tinha carga até chegar o professor. Eu tenho isso muito forte, de que eu sou professora. Eu tenho uma relação com o conhecimento e é de minha responsabilidade, seja criança do primeiro ano, seja adolescente do nono ano, ou o pessoal do EJA, os adultos, eu tenho que saber ter essa relação com o conhecimento para fazer com que eles atinjam o objetivo. É lógico, que você tem mais ou menos facilidade com a faixa etária e com o conteúdo. Eu sempre falo que, quando a gente fica muito no primeiro ciclo, a gente dá uma emburrecida, a gente fica meio burra.

3. E- Professora Amanda , qual a sua opinião sobre o processo avaliativo escolar. Fale sobre sua prática nesse sentido.

PA- Quando você pega uma turma em fevereiro e você entrega essa sala no final do ano para a professora seguinte, você vê o seu trabalho, é muito legal. Não é só na avaliação que você identifica isso. É na sondagem, é no caderno, na postura da criança, do jeito que ela senta na cadeira.

4. E- O que você entende por aspectos afetivos na prática pedagógica? Fale um pouco sobre o seu conceito de afetividade na prática pedagógica. Você acha importante

PA- Eu vejo que a afetividade não necessariamente é somente o carinho, a atenção, o toque, o colo. Quando a gente fala de afeto no âmbito tanto familiar quanto educacional compreende a questão de você ver a criança, você saber que ela está ali e que ela existe. Por exemplo: tem crianças que tem a família seriamente estruturada, tem os pais, ou então se não tem uma situação familiar com pai e mãe, tem sempre uma avó, um tio, alguém ali junto com a mãe, ou junto com o pai, recebe atenção, recebe cuidado, você pela forma como a criança se porta, como ela responde a isso no seu material escolar, nas suas tarefas, na presença dos pais na reunião de pais. Mas também tem o outro lado do afeto que, quando a criança passa a ser tão invisível na família que ela precisa fazer alguma coisa para chamar a atenção. Então é onde ela briga, ela bate, ela chuta, ela morde, ela estraga todo o material escolar dela, onde ela perde o caderno, onde ela provoca o colega, porque ela precisa ser percebida. O afeto nesse caso também é o tapa, é o grito, é você pegá-la, chacoalhar e por de castigo, porque: aquela criança, de uma forma ou de outra, positiva ou negativamente, ela vai saber que alguém a enxerga e sabe que ela não é indiferente

àquela situação. Isso também se transpõe na sala de aula. Aquela criança que já vem com aquela bagagem do afeto negativo em casa: que apanha, que xinga, que bate, que o pai grita, você percebe que quando você a pega para conversar ela não tem escuta. Primeiro você tem que gritar com ela para depois ela te escutar, você tem que dar um choque, a criança para e no que ela para você a resgata. E isso é um trabalho de formiguinha, desde o primeiro dia em sala de aula até o último dia de vida escolar dessa criança é assim. Se ela está num contexto de grito, ela vai saber que aquilo aqui é conversa, que é diálogo. A criança tem um conceito de afeto totalmente diferente que transpassa na sala de aula, até mesmo na relação dela com o aprender.

5. E- O que você pensa a respeito da rotina escolar?

Os alunos da Professora Maria não gostam de mim. Eles têm medo de mim. Porque eu tenho uma postura muito severa e muito rígida na sala de aula. Porque a gente precisa criar uma rotina de trabalho com eles. Alguém pode perguntar: “ah, mas tem que fugir da rotina?” Sim, eu concordo que tenha que fugir da rotina. Mas a rotina me ajuda a criar com as crianças algo que é extremamente importante para eles e que eles têm que aprender nas séries iniciais que é a autonomia. Então, o aprendizado da autonomia vem pela rotina. Então se você quebra muito isso, elas não respondem positivamente à autonomia. Os meus alunos hoje, eu não preciso falar mais: “peguem o caderno, abram e façam o cabeçalho”. Eu entrego o caderno na mão deles e eles falam pra mim: “pode começar da rotina, professora, não precisa mais fazer o EMEF, Araraquara; não precisa fazer mais linha, professora”. Eu sou bem rígida mesmo. Se é pra sentar, é pra sentar. Vai ter a hora que você o aluno vai ficar em grupo, que vai cantar, vai dançar, horário de leitura eu sempre revezo. Eu falo: “Se você tá fazendo o exercício porque você tá conversando? É em dupla? É em grupo? Não, é sozinho! Então você tá falando com quem?” A vida é uma rotina. O trabalho é uma rotina. O trabalho que eles vão ter no futuro é uma rotina. É uma disciplina constante. Por exemplo: se eles arrumarem um emprego e chegarem atrasados, eles vão ficar no emprego?

6.. E- Professora, o que você entende por respeitar a linguagem do aluno? Como você vê a questão do erro? Como você considera a questão da variação linguística?

PA- Eu costumo brincar que existem os trigêmeos e a prima dos trigêmeos. Os trigêmeos são: “eu fiço, eu tavo e eu sabo.” E a prima dos trigêmeos que é “eu tarra.” Que é o que a gente mais escuta em sala de aula. Daí eu vou falar da minha prática: eu me preocupo

muito com essa variação linguística. Eu sei que tem toda a questão do regionalismo, do próprio linguajar, é cultural do meio deles, mas a gente tem que entender que o nosso papel é formar. E é mostrar aquilo que é certo e aquilo que é errado, aquilo que se pode usar em determinadas situações e o que se pode usar em outras situações. A nossa língua é universal. Dentro do nosso país ela é universal. Se eu for escrever um texto e vou publicar no Rio Grande do Sul, aquela pessoa que está no nordeste entende. A minha forma escrita de comunicação precisa ser uniforme. Em outras situações como uma entrevista de emprego, ela também precisa ser uniforme. Eu não posso falar: “E aí, mano, belê.” Se eu for pra frente de um juiz, eu não posso chegar pra ele e fala:” E aí, Bro?” Do mesmo jeito que eu não sou Prof. Nunca fui “Prof” de ninguém. Eu sou Professora e eu tenho nome, nem Dona.

7. E- Qual é a sua opinião sobre o uso da palavra “tia”.

PA- Eu não deixo me chamarem de tia. Eu não sou tia de ninguém. Eu sou professora. Eu não deixo me chamarem de tia e não gosto de ser chamada de educadora. Eu não sou nem tia, nem educadora. Eu sou professora. Eu estudei pra isso, pra ser professora. Se eu escutar: “Todos são educadores!” Eu respondo: “sinto muito, sou professora”. Minha formação é professora. Eu fiz duas licenciaturas, fora o magistério, para ser professora, não pra ser educadora. Como o Professor Mario Sérgio Cortella diz, sobre a diferença entre educar e escolarizar. Isso é cultura escolar. Precisa haver uma diferenciação muito grande e as famílias precisavam entender qual é o nosso papel. A família precisa entender qual é o papel da escola e qual é o papel do professor. A família está perdida e ela também não quer saber qual é o papel do professor. Nós tivemos o caso de uma colega de trabalho que o aluno quebrou o braço em dois lugares e a criança ficou com atestado de trinta ou quarenta dias. Precisava ficar em casa de repouso, por causa da cirurgia e não podia levar nenhum tranco ou cair. Mas, antes desse prazo recomendado pelo médico, a mãe mandou o menino porque ela não tinha com quem deixá-lo. Teve um outro caso que a mãe pediu para a escola levar o menino ao dentista, senão ele perderia o bolsa escola, se ele faltasse na escola. Não existe mais o papel da família em relação à criação dos filhos. É tudo a escola. Inclusive a questão da afetividade. Mas não deixo de me chamarem de tia porque eles têm que saber qual é o meu papel. Professora não é segunda mãe. Eu falo: “Eu sou a professora do seu filho!” E ele vai me respeitar como professora. Eu procuro construir uma relação de afeto da criança com o conhecimento, mais do que comigo. Deles chegarem e falarem: “Isso, professora, é muito legal!”, “Isso é muito bacana, eu gostei de

fazer isso, professora!”, “Vamos fazer o Tangram de novo?” Você vai deixar uma marca na criança para o resto da vida, é lógico que ela vai lembrar de você. O meu objetivo em sala de aula, eu prefiro que ela se lembre de mim como aquela professora que ensinou ele a gostar de aprender. Que ir pra escola é legal, que ler é bacana, gostoso, que fazer uma pesquisa só traz coisas boas. Que conhecimento não ocupa espaço na cabeça! Eu sempre falo isso pra eles. Vocês têm que ler, pesquisar, olha isso, e vou soltando as coisas pra eles. Por isso que muitas vezes, como eu sou muito rígida, as crianças não ficam tudo em volta de mim. É tudo muito organizado. Sou eu que chamo: “vem cá!” Aí eu supro a necessidade daquela criança, porque eu tenho que saber o que cada um precisa. Eu tenho criança na minha sala que vai super bem, não tem a necessidade, por exemplo, de uma correção, que não tem necessidade de ficar vindo na minha mesa, que já vem com uma certa autonomia de casa, mas que tem essa questão da afetividade, pois observa os outros e faz errado, para eu pegar na mão, eles querem chamar a atenção. Mas eu me preocupo com eles. Não é porque não está no meu colo 24 horas que não há preocupação.

8. E- Até que ponto as relações de proximidade com a criança se justificam na prática pedagógica?

PA- Isso depende muito. Pra você pegar a criança que está com o traçado de letra errado, você tem que colocar a criança no meio das pernas, pegar na mão e ensinar. Eu tenho que pôr no colo sim! E isso é afeto! Você se colocar atrás da criança na carteira é afeto! Talvez eu não consigo ensinar a criança mandando sentar do lado. Eu tenho que encaixar a criança e pegar na mão dela pra fazer junto. É um abraço que você dá na criança! É uma relação de afeto! Quando uma criança tá com o cabelo na cara, eu ajeto o cabelo, porque você não está conseguindo enxergar na lousa. Daí você pega, passa a mão no cabelo da criança, é afeto! Às vezes, o único abraço e o beijo dessa criança é o nosso. Quando você coloca a criança pra fazer um traçado de letra, uma operação matemática, explicar alguma coisa pra ela, às vezes, aquilo é o único carinho que ela vai ter a semana inteira. O ser humano precisa de afeto! Ponto! O ser humano não suporta a indiferença. É a pior coisa! Ele precisa ou do beijo, ou do tapa. Ele vai suportar ou o beijo ou o tapa. O que ele não vai suportar é ser invisível pra quem ele mais ama que é o pai e a mãe.

9. E- Comente sobre as atividades que despertam mais o interesse dos alunos, que as crianças demonstram que mais gostam de realizar.

PA- Educação Física é unânime. Em todos os anos de ciclo é a Educação Física, porque mexe, brinca pula. Agora, em sala de aula, nesses doze anos de prefeitura mais três, quatro de Estado, as disciplinas que eu vi que despertavam mais interesse é a disciplina de Ciências. Não é puxando pro meu lado, tá, mas é porque desperta a observação, desperta a descoberto do mundo.

10. E- Professora, fale sobre algumas situações do cotidiano que as crianças relatam.

PA- Outro dia eu estava com aluno, ele tirou o tênis, a meia e ficou descalço. (Indignada) Eu falei: “Peraí!”(pausa). Quando ele vai na igreja, ele não tira o sapato, ele não tira o tênis. Porque se deixa usar o chinelo na sala de aula, você vai ver e o chinelo dele tá lá no batente da janela, o pé dele tá fresquinho, o pé dele tá aliviadinho, tá tudo bonitinho, mas aí o chinelo tá em cima da mesa, o outro tá no pé do outro. Uma criança que está terminando o segundo ano tem que saber que tem que trocar a cueca todo dia, tem que trocar a calcinha todo o dia, tem que saber se limpar, não pode mandar uma criança com diarreia prá escola! Eu questiono: “O que você quer ser quando crescer?” Eles respondem: “Modelo, dançarina, cantor de rap, de funk.”

11. E- Vou fazer uma pergunta sobre o material didático utilizado, mas só responda se não houver nenhum problema ético: qual a sua opinião sobre o Material do SESI? Fale sobre as dificuldades, se houver, que você enfrenta com a utilização desse material.

PA- Não gosto. O material SESI foi criado e desenvolvido para uma estrutura SESI. Como que é a estrutura SESI: a criança fica lá oito horas, ela tem que ter o seu armário, ela tem o seu computador. Você pede pra fazer uma pesquisa, por exemplo, da Unidade “Brinquedos e Brincadeiras”. Você pede pra criança fazer uma colagem de brinquedos, uma pesquisa sobre brinquedos. (Indignada) Gente, tem folheto de supermercado que tem brinquedo! Mas nem isso! A caixinha do brinquedo que está lá encostada, recorta a bonequinha, nada! Nada. Você tem uma estrutura de rede completamente diferente da estrutura SESI, uma realidade, inclusive político- pedagógica totalmente diferente da rede pública, que poderia estar recebendo PNLDs absurdamente melhores, de uma qualidade altíssima, de um nível didático e pedagógico excelente, pagando, sei lá, um kit, 25, 28 reais por criança, por aluno, e você tem um kit de quatro livros que você patina naquilo, você tem que fazer adaptações absurdas para a realidade daquela criança. A gente recebe crianças que não sabem virar a folha do caderno. Não é só imaturidade, é a educação infantil que não foi solidificada, não teve uma sequência, que como falamos no PACTO,

a gente estava estudando unidades de medidas, como é importante a criança na Educação infantil saber aquilo que é grosso, fino, grande pequeno, áspero, liso, macio, alto, maior menos, médio, para que você tenha isso solidificado para depois você começar a desenvolver os conteúdos. Tem criança que passa no primeiro ano, chega no segundo, tá pré-silábico, não avançou em hipótese de escrita. Eu acho que a rede pecou muito mais, a rede que eu falo é na figura de quem é responsável na implementação desse programa SESI, eles pecaram muito mais porque quem tá na sala de aula é o professor e nós em momento nenhum fomos ouvidos com relação à implementação desse material. Foi um desrespeito com o nosso trabalho, com aquilo que a gente realmente faz, impuseram uma coisa e acho que não vai mudar. Se mudar o prefeito daqui dois anos, talvez, precisa ver o tipo de contrato que foi feito. Quando esse material foi implementado, a maioria das diretoras tiveram a orientação de tirar os livros didáticos e paradidáticos da escola, porque só o livro SESI seria adotado. A gente não tinha livro de apoio. O que a gente conseguiu guardar nós levamos pra casa. Sumiram os livros. A gente perdeu Dante, Bongiorno, coleção Pitangüá, Porta aberta que complementa muito, o Ler.

12. E- Professora Amanda, quanto à sua expressividade, você faz uso das expressões faciais de forma consciente?

PA- (surpresa) “Você acha mesmo que eu sou expressiva?”

12. E- Você tem conhecimento sobre os critérios utilizados para a escolha das professoras para a realização desta pesquisa? E sobre aqueles usados para a escolha dos professores pelo ciclo?

PA- Porque fui escolhida para participar das observações, acredito que seja por causa da minha rotina, eu me preocupo muito com o conhecimento, talvez possa ser isso. A minha função enquanto professora é construir essa relação afetiva para eles com o conhecimento. Por exemplo, eles vão falar: “a minha professora do segundo ano fez aquela experiência do feijão...” E isso vai ficar marcado. E lá na frente, eles vão falar:” Ah... isso aí minha professora do segundo ano me deu! Ah, isso aí a gente já sabe! ah, eu vi isso sim!” É isso que eu procuro fazer com as crianças. Os diretores têm autonomia para escolher os professores para o primeiro ciclo. Ninguém gosta de pegar alfabetização. Quem tem maior pontuação pode escolher.

13. E- Qual o seu critério para a organização da fila dos alunos?

PA- Eu me preocupo com muito com a relação que os meninos têm com as meninas e as meninas tem com os meninos. Tudo bem que a gente tem aí a questão que as meninas têm tantos direitos quanto os meninos, igualdade, emancipação, não sei o que, mas a gente sabe que, lá no fundo do quintal da casa deles, o pai soca a mãe, pai bate nos filhos. A fila é uma questão de gentileza, de educação. A questão da gentileza ela tem que ser construída. Não quer dizer, ai, a mulher é frágil, não é isso. As meninas sempre entram primeiro e vão sempre entrar primeiro. Eu tenho o costume, o hábito da minha prática pedagógica de pedir:” Aluna, você pode arrumar o material do seu colega enquanto ele me ajuda a fazer tal coisa?” ,“Ah, posso, professora”. E ela vai lá. Ou eu peço: “Você pode ajudar o seu colega a encontrar a questão no texto?” “Posso, professora”. Você construiu essa relação de ajuda mútua. Os alunos falam: “Meu pai falou que não pode bater em mulher”. Eu respondo: “Não pode bater em ninguém”.

E-Muito obrigada por conversar um pouco sobre a sua prática pedagógica. Foi muito importante para entender o que realmente ocorre na sala de aula.

PA: Foi muito bom conversar com você. Se precisar, pode ligar. Você tem o meu telefone.

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARIA

E. Boa tarde, professora. Muito obrigada por aceitar conversar um pouco sobre sua prática pedagógica. Selecionei algumas dúvidas originadas da observação de suas aulas. Algumas perguntas são relativas ao conhecimento de algumas de suas concepções sobre afetividade, variação linguística entre outras.

- 1. E- Professora Maria, fale sobre a trajetória de sua formação acadêmica.*
- 2. Você sempre trabalhou com anos iniciais? Gosta? Fale sobre algumas de suas experiências profissionais.*

PM- Fiz Magistério na Fefiara e Pedagogia na Unesp. Tenho 20 anos de experiência. Nem sempre trabalhei com anos iniciais, no início da carreira pegava todas as salas, mas minha opção ou era anos iniciais ou os que concluem: quarto ano. Mas hoje não temos muita opção para escolher. Eu nem sei mais qual é o meu perfil.

A minha preferência sempre foi primeiro ou quarto ano. Ser professora é uma profissão que foi escolhida. Não entrou na minha vida de qualquer jeito, porque foi aquela que sobrou. Foi uma escolha. Eu já tive caso de aluno que falou: “Nossa, professora, você gosta mesmo do que você faz!” Eu olhei prá ele e falei:” Realmente!” Posso brigar, posso falar que eu não quero vim dar aula, mas é o que o que eu sei fazer, é isso. Se me puser prá eu trabalhar em outra coisa eu não vou fazer, de jeito nenhum.

- 3. E- Qual a sua opinião sobre o processo avaliativo escolar. Fale sobre sua prática nesse sentido.*

PM -Eu uso a avaliação contínua, por exemplo, sondagem. O caderno é a forma mais reveladora. O jeito que ela senta na carteira, o jeito que ela conversa com você. A avaliação é constante.

- 4. E- Professora Maria, o que você entende por aspectos afetivos na prática pedagógica; Fale um pouco sobre o seu conceito de afetividade na prática pedagógica. Você acha importante?*

PM- Os aspectos afetivos não tem como separar hoje da educação porque tudo é relativo a algum acontecimento familiar, tudo voltado nisso, ou é porque o pai batia, ou porque não tem a presença dos pais, então você acaba às vezes fazendo o papel que a mãe não faz em casa, então você acaba ‘casando’ algumas coisas que a mãe deveria fazer em casa, por exemplo: fulana, você é uma menina bonita, você precisa ter mais capricho, senão tudo o que você tem você vai perdendo. Eu orientei assim a minha aluna Gabrielly e você olha para ela agora e ela é outra pessoa, ela se colocou no lugar. que eu tenho a Daniela, que ela é uma menina que tem uma estrutura familiar, tem a mãe e o pai e a Gabrielly quer sentar sempre com a Daniela porque ela sente que ela está se igualando à Daniela e eu trabalho isso com meus alunos.

Às vezes, se eu vou dialogar com a criança, ela diz: ‘ah, você tá rindo da minha cara’, acha que é piada. A criança não gosta de professora boazinha no sentido de chamar a atenção: ‘ah..menina você é bonita, sabe...’. Não, eu chamo atenção da aluna e tem que ser no tom assim: “Pô, pára por aí, menina você é bonita! O que você veio fazer aqui, Vamos aprender! Você tem condições”. É igual mãe: se a mãe fala boazinha com o filho ele vai ouvir? Não vai! Aí eu conto: ‘um, dois, três, se você não tá aqui vai se ver comigo!’ Aí eles correspondem, né! Mas às vezes eu nem preciso de ‘um, dois, três...’. Então eu penso que é um trabalho conjunto. Mas eu já ouvi que eu sou mole com os alunos. Na verdade eu me sinto muito muito cansada com o ensino, tem muita coisa. mas eu venho com tudo, com vontade de ensinar! Que nem hoje eles vieram me abraçar e falar que a Professora que me substituiu é brava! Eu sento na cadeira e eles me rodeiam porque querem ficar juntos comigo. E naquela classe eu não posso sentar! Infelizmente! Tenho 20 anos de carreira e a cada ano se torna mais difícil o professor sentar. Tenho uma aluna que encosta no braço da minha cadeira e encostou em mim e chupou o dedo. Como se se aninhasse ali. Eu não sei o que se passa na cabeça dela. Eu fico com pena da criança. Ela sente falta da mãe e se encosta na professora. A minha realização é fazer os trabalhos em sala. Com o conteúdo, por exemplo, expliquei sobre Santos Dumont e nada interessa.

5.E. O que você pensa a respeito da rotina escolar?

Eu acho importante escrever a rotina na lousa, porque se você fugir da rotina é um transtorno o dia inteiro! Eles têm que ter a rotina. Mas é lógico, cada um é de um jeito. Eu vejo o jeito da Professora Amanda dar aula e eu até admiro. Eu não tenho mais essa postura. Eu olho para o que ela faz, mas não é que eu tenho pena, mas acho que vai chegar uma hora que ela vai dizer que isso tá te cobrando muito fisicamente. Porque a gente

procura ter a rotina na sala, mas não pode levar muito ao pé da letra, por exemplo: “você senta porque você tem que ficar sentado”. Se você ficar naquela coisa: “você tem que ficar sentado, você vai morrer sentado”. Isso aí acaba com a gente. Então tem uma hora que um vai dançar lá na frente, não tem jeito, a gente não vai escapar disso. Chega uma hora que, ou a gente permite algumas coisas ou a gente não dá mais conta da coisa. Claro que na hora de fazer a atividade o aluno tem que sentar, ele vai ter que escrever. Por exemplo, meus alunos sabem quais os dias de trabalho em grupo. Eles já sabem da rotina. Eles sabem tudo, tudo. E se sai daquela rotina eles trucidam a gente. É uma disciplina. Na reunião de pais a gente fala que é melhor os alunos ouvirem dos pais, dos professores ou do responsável por eles do que um dia ouvir do patrão. Se eles não aprenderem a ouvir a gente, que ainda está tendo um jogo de cintura, um equilíbrio para conversar com eles...e quando eles ouvirem um: ‘não, você vai embora daqui’. Vai matar? Aí é o que vai acontecer daqui pra frente, se essa mulherada não tomar um jeito com essa filharada que elas estão pondo no mundo! O que o professor solta pela boca toca no sentimento dos alunos.

6. E- Professora, o que você entende por respeitar a linguagem do aluno quando eles erram? Como você considera a questão da variação linguística?

PM- Eu tive uma aprendizagem no Magistério que nunca devemos ensinar radicalmente o aluno: “Não é cabeu, é coube” (eleva a voz). É difícil eu já chegar dando patada. É preciso ter jogo de cintura para corrigir. Eu procuro repetir a frase com a palavra certa. E oriento que existem locais em que a linguagem culta deve ser utilizada.

7. E- Qual é a sua opinião sobre o uso da palavra “tia”.

PM- Os meus alunos me chamam pelos dois termos, tia e professora. Porque eu uso a palavra professora, por exemplo: A professora vai explicar na lousa tal, tal. E alguém pergunta: Mais tia... E muitas vezes eu respondo com a palavra tia: A tia não quer... Eu uso os dois termos, não tem como fugir, senão é como sacrificar nosso ego, sabe. Mas eu li o livro *Professora sim, tia não*. Só que chega uma hora que não tem como não aceitar o uso. Não dá pra aceitar isso totalmente. Eles são muito carentes. Eles são, nossa, totalmente carentes! Eu acho que usar tia é normal. Quando a classe tá boa, você não queira ser mais que a classe. Os alunos são como nós somos. Tem dia bom e dia ruim. Então porque que no dia que eles estão bons eu tenho que falar: Eu sou professora, eu não sou tia! (eleva a voz) “Me chama de professora”. E eles também percebem o dia que nós

estamos bem ou não. Eles comentam: “Nossa, a tia tá falando baixinho!” Quando eu me formei, não tinha essa palavra ‘educadora’. Ficou mais forte agora. Só na faculdade, a gente usava ‘educando e educador’, nos textos que a gente lia. Agora o pessoal tá levando muito a sério essa postura de educador. Como se educar fosse mais do que ser professor, porque como se as professoras acabassem sendo mães e professoras. Na verdade não é isso. O papel da família não está existindo mais. Alguns alunos pedem prá levarem eles prá nossa casa. A gente não traz nossos filhos na escola por causa disso, os alunos têm muito ciúme dos nossos filhos. Porque eles se colocam na posição de filhos.

8. E- Até que ponto as relações de proximidade com a criança se justificam na prática pedagógica?

PM- A criança que está com o traçado da letra irregular ponho do meu lado para ensinar, ela senta do meu lado. É difícil eu pegar no colo. Tem um aluno que perdeu a mãe esse ano e, com a preparação do dia das mães, ele me falou: “Tia, não sei se eu vou conseguir ensaiar a música do dia das mães, porque eu vou lembrar da minha mãe.. Eu sinto muito a falta dela!”. E eu falei: “vai conseguir sim!” E propus aos colegas dar um abraço gostoso nele porque ele está sentindo falta da mãe dele. Aí ele sentou no meu colo e todo mundo veio e deu um abraço. Aquele momento eu quis chamar prá ele, prá dizer que ele não estava sozinho. Quando o aluno não entende a explicação de uma determinada maneira eu digo, meu Deus do céu! Mas tento explicar de mil formas diferentes! Você tenta de tudo, né! É o afeto mesmo! Quando a criança vem com o cabelo molhado e muito preso no último, e você sabe que isso, chega uma hora dá dor de cabeça, porque a mãe enrola, enrola prá não sair nenhum fio! Ela chega e fala: “Ai tia, que dor de cabeça!” E eu explico que o cabelo está muito apertado, eu desfaço o cabelo e refaço. Eu acho que às vezes o único abraço e beijo que essa criança recebe é o nosso.

9. E- Discorra sobre as atividades que despertam mais o interesse dos alunos, que as crianças demonstram que mais gostam de realizar.

PM. Educação Física, Ciências: Eu fiz aquela atividade do feijão. Eles gostam do concreto. Eles estão vendo aquilo. Eles gostam de ver o concreto. Tudo o que se aproxima da realidade. Mas prá mim, a disciplina que eles mais gostam é matemática. A matemática para eles é vida. É tudo. É o dia a dia deles. Nós vivemos num mundo capitalista. Puro consumismo também. Você tem que saber o valor que está carregando para não perder. E tem que tá sempre ganhando. Então prá eles, a matemática, eu percebo, na aula de

matemática eles param. E eles falam: “Me ensina aquela continha. Eu gosto tanto de fazer aquela continha de risquinho, tia!” Eles nem falam que é de menos, eu explico que é a subtração, também tem a adição. Eu percebo também que há uma exigência da família que a matemática tem que estar acima de tudo!

10. E- Professora, fale sobre algumas situações do cotidiano que as crianças relatam.

PM. Eles imitam muito um ao outro. Sentam com as duas perninhas como se fosse asinhas, como se fosse bicho, falando que estão com calor, dor no pé e eu falo que eu também estou com calor, dor no pé, mas mais que vocês e estou aqui sentada. Mas tem uns alunos que calçam 35 e vem com o tênis 28, o pé parece que está estufado e até anda assim, falando: “Eu não tô aguentando andar!” Eu falo: “tira.” Eles já sabem que tem que por prá sair da classe. Ele não é obrigado a aguentar. E você vê, a mãe não está nem aí, não é o dedo dela que está doendo. Na igreja ele não fica seis horas com aquele tênis, porque na escola tem que ficar? Eu já fui criança, eu já tive necessidade, eu já tive sapato apertado e usava chinelo para não apertar. Então eu falo: amanhã você vem de chinelinho. Essa regra de professor é complicado. Eu não aceito aluno que larga sapato, bolsa no chão, a mochila tem que pendurar na cadeira. Eu tenho um aluno que tem toda a estrutura para ser um bom aluno, mas você olha a mochila dele, está sempre perto do lixo. Mas é muita picuinha prá gente ficar atrás, sabe. Mas eu chamo lá fora e falo, você está sujinho. Teve uma situação que o menino estava com diarreia, apesar de ser um menino tentado que mexia com a sala inteira, aquele dia era o dia dele. Mas eu não ia deixar ninguém humilhar o menino. Eu chamei lá fora e falei: a tia percebeu que você fez alguma coisa.. “Ai tia, eu tô com dor de barriga, eu fiquei no lar o dia inteiro.” Então ele precisa trocar as calças porque o menino estava se sentindo incomodado. Nem em casa a gente tem esse jogo de cintura. Quando você entra em sala de aula, você tem que entrar com todas as respostas na cabeça. Quando eu expliquei sobre o Airton Sena, um aluno comentou que corredor morre logo. Aí eu expliquei que droga também mata, alcoolismo mata, violência mata, ir preso mata. Aí respondem,” Ai, meu pai bebe e não morreu, meu pai usa maconha e não morreu.” A visão deles é só aquilo que é distante é perigoso.

11. E- Vou fazer uma pergunta sobre o material didático utilizado, mas só responda se não houver nenhum problema ético: qual a sua opinião sobre o Material do SESI? Fale sobre as dificuldades, se houver, que você enfrenta com a utilização desse material.

PM. Tem coisa que é interessante do SESI. Mas, a maioria das atividades, a estrutura física, a escola pública não tem como trabalhar isso, precisa casar com outras. É muita pesquisa. No dia que você pede uma pesquisa que exige o computador, quantos alunos se manifestam? Nenhum, ou um ou dois que olham no computador do vizinho, do namorado da irmã. Mas não fazem. Por exemplo, para meu aluno especial, naquele livro, eu falo, meu Deus do céu! Eu que faço prá ele, tadinho, nem a letra bastão ele tem o domínio. Então tem que estar passando no papel, transpassando, ele está conhecendo todas as letras agora. Os alunos oscilam o todo tempo na hipótese de escrita. E esse material que enrosca mas você é obrigado a trabalhar com ele. Tem alguns livros aí mas não dá prá usar. Por exemplo, na divisão a gente tem que ensinar os dois métodos, o simples e o longo. Mas eles não têm abstração.

12. E- Professora Maria, observei que você faz bastante uso de diminutivos, você faz uso deles de forma consciente com alguma intenção específica?

PM. Eu uso palavras no diminutivo. Isso daí é meu mesmo. Um dia uma professora bem mais velha que estava ouvindo a minha aula me chamou a atenção sobre isso, ela disse: “Ah, não tem nada que falar letrinhas!” Eu percebi que era pra mim, mas eu desconsidereei. Porque a aula que eu dou dá pra uma semana do que ela deu! Eu tenho minhas satisfações como tenho minhas frustrações também. Se eu for atrás das balelas que os outros falam eu paro de trabalhar, né! É mais um que está aí com problema emocional! Quer falar, fala. Mas também tem o dia que eu também vou falar. Eu uso o diminutivo mesmo. Por isso, se os outros acham errado eu usar o diminutivo, não me preocupo.

13. E- Você tem conhecimento sobre os critérios utilizados para a escolha das professoras para a realização desta pesquisa? E sobre aqueles usados para a escolha dos professores pelo ciclo?

PM. Não sei responder. Mas ninguém gosta de pegar os anos iniciais. No segundo ano a professora tem que concretizar a alfabetização dos alunos. Tem que entregar ao final do segundo ano alfabético e é uma responsabilidade a mais. Independente de SESI, seja lá o que for, quem pegou segundo ano tem que ter essa consciência de que tem que entregar o aluno no mínimo silábico alfabético, para passar para o terceiro ano pelo menos formando uma frase. Outras professoras querem pegar o terceiro ano porque pensam: “Ah, eu quero o terceiro ano porque eles já sabem escrever um textinho. Eu vou ensinar a fazer o texto, mas ele já foi empurrado a escrever um texto, a responder uma pergunta,

já sabem fazer mais ou menos os numerais, depende do professor que ele pegar. Tem professor que pega segundo ano e fica aquela coisa de trabalhar Prova Brasil e SARESP e não sabe o encargo que está vindo por trás. Eu tenho até pena de alguns professores que entram. É difícil esse sistema da Prefeitura. Eles nunca falam o que querem, mas sabem falar o que não querem. E os professores que pegam aluno de quarto e quinto ano querem o aluno lendo já. Pronto! E na realidade não está acontecendo isso. Tá caindo cada vez mais o ensino.

14. E- Qual o seu critério para a organização da fila dos alunos?

PM- As meninas entram primeiro que os meninos. É uma questão de educação. Eles precisam uns dos outros. Acabou aquilo, ai, a mulher tem que lavar a louça, arrumar a cama, a casa, acabou isso, o dia em que a mulher não está boa o homem tem que fazer o papel dele e os homens bons sempre ajudaram as mulheres em casa. Eu tive a criação de ver meu tio lavando louça, de ver meu avô lavando quintal, senão é machismo. Mas a televisão mostra a mulher como um corpo para ser explorado. É a visão que eles têm. Os xingamentos que eles usam.

E- Muito obrigada por conversar um pouco sobre a sua prática pedagógica. Foi muito importante para entender o que realmente ocorre na sala de aula.

PM.: Foi muito bom conversar com você. Estou à disposição sempre que precisar.